DOCUMENT RESUME

ED 473 555 FL 027 546

TITLE	Letras, 2001 (Letters, 2001).
ISSN	ISSN-0459-1283
PUB DATE	2001-00-00
NOTE	314p.; Published twice per year by Universidad Pedagogica Experimental Libertador, Instituto Pedagogico de Caracas, subdireccion de Investigacion y Postgrado, Departmento de Castellano, Literaturay Latin. Organo del Centro de Investigaciones Linguisticas y Literarias "Andres Bello."
AVAILABLE FROM	Revista Ietras - CILLAB, Instituto Pedagogico de Caracas (Universidad Pedagogica Experimental Libertador), Av. Paez, Paraiso, Caracas, 1020, Venezuela. E-mail: letras@ipc.upel.edu.ve.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Letras: Homenaje a Lucia Fraca de Barrera; n62-63 2001
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC13 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Cognitive Processes; Educational Change; Foreign Countries; Grammar; Learning Strategies; Native Language Instruction; *Persuasive Discourse; Phonology; *Reading Comprehension; Spanish; Spelling; *Writing (Composition)
IDENTIFIERS	Spain; Venezuela

ABSTRACT

Articles focus on the following: reading comprehension and writing; an approach to argumentative discourse writing; a didactic experiment on the construction of two academic texts; Denzil Romero's work; communication and its implication--a vision from the teaching of the mother tongue; orthography/spelling in the Real Academia Espanola (RAE) (1999); the linguistic component of a communication model; educational change, transversality, and language; adverbs, prepositions in the Spanish spoken in Valencia; argumentative discourse of Venezuelan scholars; polysystemic phonological representations; changes in the grammatical treatment of the gerund; and development of the cognitive processes through learning strategies based on linguistic text analyses. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 473 555

Letras, 2001 (Letters, 2001)

Letras: Homenaje a Lucia Fraca de Barrera; n62-63 2001

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

[] This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

[] Minor changes have been made to improve reproduction quality

[] Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

S. M. Serron

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

FL 027 546

BEST COPY AVAILABLE

LETRAS

FL027546

3

62

LETRAS

HOMENAJE A LUCIA FRACA DE BARRERA
PARTE 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"

CARACAS-VENEZUELA, 2001 (1er. Semestre)

ISSN: 0459-1283

4

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director (E)	Cristian Sánchez
Subdirector de Docencia	Santiago Castro
Subdirector de Investigación y Postgrado	Arcángel Becerra
Subdirector de Extensión	Cristian Sánchez
Secretaria	Ana de Gallo
Coordinador General de Investigación	Jesús Aranguren

CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"

Consejo Directivo:

Coordinador: Sergio Serrón Martínez

RESPONSABLES DE ÁREA

Estudios Lingüísticos	Minelia Villalba de Ledezma
Estudios Literarios	Hilda Inojosa
Documentación	José R. Simón
Publicaciones	Anneris Pérez de Pérez
Taller de expresión Literaria	José Adames
Jefa del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín	**Gladys Gil**

Investigadores: Luis Álvarez, Minelia Villalba de Ledezma, Lucía Fraca de Barrera, Annerys Pérez de Pérez, Norma González de Zambrano, Nellys Pinto de Escalona, María E. Díaz, Rosario Russotto de Alvarez, Rita Jáimez, Sergio Serrón, César Villegas, José Rafael Simón, José Cruz, Godsuno Chela-Flores (invitado), Henry Rumbos, Mayra Chacón, Carmen López, Haydée Zambrano, Eva González, Roberto Limongi, Luislis Morales, Luisa Enríquez, Nancy Fuentes, María Mercedes Rojas, Angélica Silva.

Personal de Secretaria	Carmen Rojas
	Odalys Mata

LETRAS es una revista:

- **INDEXADA** en: -Ulrich' s International Pericdicals Directory (001685); Linguistics & Language Behavior Abstracts y Cleaninghouse on Languages and Linguistics (ERIC).

- **REGISTRADA** en el Registro de Publicaciones de Publicaciones Científicas del Conicit con el Nº 19990212

- **ARBITRADA:** tres jueces, quienes no conocen que están arbitrando el mismo trabajo, evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El autor, a su vez, no sabe quiénes juzgan su investigación.

- **DE CIRCULACIÓN INTERNACIONAL:** mantiene canje con revistas especializadas de Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Colombia, Perú, Cuba, México, Guatemala, Venezuela, España, Francia, Alemania, Croacia, Rumania y Estados Unidos.

Pertenece al **Índice de Revistas venezolanas de Ciencia y Tecnología**: REVENCYT Nro. 155N : 0459-1283.

LETRAS no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

-Edición: dos números al año.
- PVP: Bs. 3500.00
-Canje: Se establecerá con publicaciones similares, o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticos, literarios y pedagógicos.
-Correspondencia: Revista **LETRAS** - CILLAB. Instituto Pedagógico de Caracas. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Av. Páez, Paraíso, Caracas, 1020, Venezuela.
letras@ipc.upel.edu.ve
jis1@telcel.net.ve
Depósito legal: pp. 195202DF47
ISSN: 0459-1283

Impreso en Venezuela por:Servi-k, C.A. Servicio Gráfico Digital

Fotógrafo: Douglas Villegas
Diseño de Cubierta: Luis Domínguez Salazar
Montador de Negativos: Jesús Nobrega
Prensistas: Luis Chacón y Miguel Castillo
Arte Final: Rovin Delgado

LETRAS No. 62 – Primer Semestre 2001 (ISSN 049-1283)

Director: Sergio Serrón M. **Coordinadora:** Anneris Pérez de Pérez

Correspondencia y Canje: José Rafael Simón

Consejo de Arbitraje: Thays Adrián (UPEL–IPC), Mildred Herrera (UPEL – IPC), Anneris Pérez de Pérez (UPEL-IPC), María Isabel Ramírez (UPEL Maracay), Norma González de Zambrano (UPEL–IPC), Lucía Fraca (UPEL–IPC), María Nélida Pérez (USB), César Villegas (UPEL-IPC), Minelia de Ledezma (UPEL–IPC), Luis Álvarez (UPEL–IPC), Francisca Fumero (UPEL Maracay), Elba Bruno de Castelli (UCV), Yajaira Palencia (UPEL-IPC), Pablo Arnáez (UPEL Maracay), Sergio Serrón (UPEL – IPC), Mariela Díaz (UDO Cumaná), Hilda Inojosa (UPEL-IPC), Milagros Matos (UNA), Mercedes Sedano (UCV)

Consejo Editorial: Anneris de Pérez, María Elena Díaz, José Rafael Simón, Roberto Limongi, Nileyda Mendoza

TABLA DE CONTENIDO

Presentación.....7

Lucía Fraca de Barrera 9
José Adames

Cambio educativo, transversalidad y lenguaje 15
Minelia de Ledezma y Nellys Pinto de Escalona

Los adverbios, prepositivos en el habla de Valencia 55
Manuel Navarro Correa

El discurso argumentativo de los escolares venezolanos 81
Yraida Sánchez de Ramírez y Nathalie Álvarez Niño

Representaciones fonológicas polisistémicas: Nasalidad y subyacencia en el español de Venezuela 97
Godsuno Chela-Flores

¿Cambios en el tratamiento gramatical del gerundio?.....113
Mercedes Sedano

Desarrollo de procesos cognoscitivos a través de estrategias de aprendizajes fundamentadas en la lingüística del texto 137
César Villegas

AUTORES 159

NORMAS DE PUBLICACIÓN 162

Lucía
Fraca
de Barrera

Lucía Fraca de Barrera –Del Colegio Madre Emilia al Viejo Edificio del Instituto Pedagógico de Caracas que aquí sigue cobijando a su CILLAB (al de El Pedagógico y, por supuesto, al de Lucía). Se anota también que en 1976 recibió su título de Profesora de Lengua Castellana y Literatura en estos lares y todavía sigue en ellos. ¡Ah!, pero después de ese título cumláudico se fue por Essex (Inglaterra), por Madrid y por otras geografías.

Sólo para encontrarse con los caminos de las extraordinarias Ciencias del Lenguaje que ella recorrió y sigue recorriendo... y abriendo.

Lucía Fraca de Barrera
UNA LUMÍNICA PRESENTACIÓN

José Adames

-I-

Presentar a la Profesora Lucía Fraca de Barrera, a Lucía Fraca, a Lucía (¿ven que tiene la luz en su nombre?) pudiese ser tarea de dos caras bien disímiles: una de fácil resolución y otra, por supuesto, de confección más complicada.

En el primer caso bastaría con reproducir íntegramente –paso a paso- su Curriculum Vitae y ahí está la lúcida luz de Lucía, de la trayectoria luminosa de Lucía. Radiografía para despejar en profundidad... (permítanme enumerar lo despejado):

- fervor por el estudio, el trabajo y la investigación
- vocación más que apostólica por el oficio de enseñante, de conductora
- pasión sostenida por el publicar lo que se ha hecho, lo que se está haciendo, lo que se ha descubierto... ¡ah! y mucho Amor (sí se me permite la mayúscula).

No debe pensarse que la anterior enumeración –truncada por esos molestos suspensivos- viene de la vía del sentimiento elogiante. Me defiendo y recalco: se trata de una inobjetable radiografía que de su Curriculum Vitae puede extraerse al nomás hojearlo.

-II-

Este presentador –digo ahora- prefiere irse por la iqué complicada segunda vía. Así podrá dar rienda suelta (y hasta soltadora) a la amable zona de los afectos. Ya estos se presentan, inevitablemente, con clara lucidez en los párrafos anteriores pero con Lucía nunca sobran. Podría anotar, por ejemplo, que cuando se asume con pasión fraqueana una profesión u oficio se corre el natural riesgo de desbocarse (salvo que a la pasión se le inyecten porciones adecuadas de racionalidad, de reflexión... diríase, de Academia). Esto del paréntesis es precisamente lo que ha hecho Lucía Fraca a lo largo de su feliz carrera docente-investigativa. Y más: doy fe (porque su profesor fui) de que ya desde su pupitre de estudiante en este querido Pedagógico (¡sí!, el mismo pupitre que estaba situado a un costado del de Luis Barrera), desde su pupitre, repito, ella mostraba esa extraordinaria capacidad de fundir (¿fusionar?) la pasión con la Academia. No es poca cosa.

O mejor: es mucha cosa

Ahora resulta que debo detenerme para contradecir lo que anoté en (parte de) los dos primeros párrafos. Enseguida veréis por qué, después de los dos puntos: ¿Cómo no escribir en estos espacios de su éxitosa actuación en los cursos de OFINES en el Instituto de Cultura Hispánica de Madrid donde se especializó en Investigación Lingüística y Literaria? ¿Y cómo no informar sobre la obtención de la Maestría en Lingüística General aquí mismito en El Pedagógico?... En este momento abandono el agobiante estilo interrogativo sólo para resumir apretadamente (como se dice) otras informaciones sobre la brillante actuación académica de Lucía. ¿Me permiten de nuevo enumerar?:

a) En la Universidad de Essex, Colchester (Inglaterra): Maestría en Lingüística Descriptiva y Aplicada.
b) En el Instituto de Cultura Hispánica de Madrid: Curso Iberoamericano para Profesores de Lengua y Literatura Española.
c) En la Universidad de Málaga (España): Curso Superior de Filología Española.

d) En el Instituto Pedagógico de Caracas: Curso de Ampliación en Fonología Generativa.
e) En la Universidad Central de Venezuela: Seminario de Fonología Generativa.
f) En el Banco del Libro de Caracas: Curso sobre Promoción de la Lectura.
g) En Campinas (Brasil): Cursillo sobre Lengua Oral y Lengua Escrita.
h) En el Instituto Pedagógico de Caracas: Cursillo sobre Estrategias Metacognoscitivas y Metalingüísticas para la enseñanza de la Lengua Escrita.
i) En Veracruz (México): Cursillo sobre Semántica Cognoscitiva.

...y no sigo porque en esta manía enumerativa tengo la impresión de que me van a faltar letras (con su paréntesis y todo al lado).

Por culpa de Lucía, de la extraordinaria profesional Lucía Fraca de Barrera (mi amiga, a muchísima honra) ¡me he comido casi todo el espacio!. Por eso nada diré de sus publicaciones (que muchas son). Por eso nada diré de sus distinciones (que muchas son). Por eso nada diré de su pertenencia a Sociedades Científicas y Profesionales (que cuatro son: una venezolana y tres internacionales). Por eso nada diré de su asistencia a innumerables congresos (y debo resaltar, asistencia activa por cuanto a todos ha ido con ponencias y conferencias).

Me salgo del paréntesis último para ubicarme en lo geográfico (quiero decir en la extensión universitaria trascendente). Es que a la profesora Lucía Fraca de Barrera la vieron y oyeron y aplaudieron y admiraron: en Venezuela (por supuesto), en Brasil, en Argentina, en México, en España, en Chile. (¿Se observa lo de trascendente?).

Mucho resta por decir sobre esta excepcional mujer, sobre esta excepcional educadora-investigadora. Pero Uds. habrán observado que el papel se me acabó. Sin embargo pido uno y quizás dos pedacitos más.

-III-

Vean, pues, cómo las dos vías anunciadas en el primer párrafo no eran sino un vil engaño porque, en realidad de verdad, se trata de una sola y única: la extraordinaria imbricación Ciencia-Sentimiento.

Otra vez José Adames

En Caracas, a pocos días de la entrada de la Navidad del año 2001.

.-.

Un pedacito para el Post Scriptum

Ay Lucía, amiga, lanzo mi mirada saudadosa hacia suaves brisas de hace un pocote de años. Esa mirada te observa saliendo –bachillera- de tu Colegio Madre Emilia y buscando, afanosa y con gran seguridad, la Avenida Páez y en ella un hermoso edificio (provoca decir <<una Bella Casona>>, el de El Pedagógico. En él te aposentaste. De él tienes enclavados en tu mero-mero corazón dadivoso un muy bonito y honroso Cum Laude. Dos medallas Alberto Smith, esas que nos dicen de la permanencia recta en nuestra Casa Grande. Premios CONABA y a la Innovación Pedagógica. La medalla de APROUPEL (del gremio, a quien no olvida al gremio)...

Y no has detenido tu marcha triunfal amiga mía, hija, a veinticinco años de aquel radiante día de julio de 1976 en que el Padre Pedagógico puso en tu ser magnífico el título de Profesora de Lengua Castellana y Literatura.

ARTÍCULOS

CAMBIO EDUCATIVO, TRANSVERSALIDAD Y LENGUAJE[1]

Minelia Villalba de Ledezma (UPEL-IPC-CILLAB)
Nelly Pinto de Escalona (UPEL-IPC-CILLAB)

RESUMEN

El artículo "Cambio Educativo, Transversalidad y Lenguaje" tiene una finalidad teórico-práctica. En la primera parte se plantean aspectos generales relacionados con la filosofía que subyace en cada uno de los ejes transversales: Valores, Trabajo, Ambiente, Desarrollo del Pensamiento y Lenguaje. Se explica también la importancia de la transversalidad en el modelo curricular que fundamenta la Reforma Educativa iniciada en el país en 1997. En esta parte se hace énfasis en el Eje Lenguaje tomando en consideración las dimensiones que lo conforman: Comunicación, Comprensión (leer-escuchar) y Producción (hablar-escribir). En la segunda parte del artículo se expone un ejercicio didáctico que aspira demostrar la efectividad de los ejes transversales en la formación integral del alumno. Se estudia también la importancia de la transversalidad en una planificación con plena conciencia de los procesos ético-sociales que deben orientar una labor docente comprometida con los cambios que el país requiere.

1 Este artículo se fundamenta en los principios que orientan la Reforma Educativa Venezolana, producto del trabajo en equipo coordinado por la Profesora Norma Odreman Torres, en su condición de Directora General Sectorial de Educación Preescolar, Básica, Media, Diversificada y Profesional del Ministerio de Educación en el período 1996-1998.

Palabras Claves: Currículo Básico Nacional, Ejes Transversales, Cambio Educativo, Educación Básica en Venezuela, Lenguaje.

ABSTRACT

The article "Educational Change, Transversality and Language" has a theoretical and practical purpose. In the first part, general issues related to the philosophy that underlies each one of the transversal axis and that explains the importance of the transversality in the curricular model that supports the educational Reform which is being implanted in the country since 1997 are outlined. These issues are referred to crucial aspects of the Venezuelan education and their importance can be deduced from the very name of the axis: Language, Development of the Thought, Values, Work and Environment. In this part, a special emphasis is made on the language axis taking into consideration its own dimensions and how these dimensions might fit together into a coherent whole: Communication, Comprehension (reading-listening) and Production (writing-speaking). In the second part of the article, a didactic exercise that inends to demostrate the efficiency of the transverse axis in the integration and globalization of the learning is exposed. The authors also exploring to the importance of the transversality in planning with full awareness of the ethical and social processes that give an educational labor engaged with the changes that the country requires.

Key words: Basic National Curriculum, Transversal axis, Educational Change, Basic Education in Venezuela, Language

EL CAMINO HACIA EL CAMBIO EDUCATIVO

A partir de la segunda mitad del siglo XX ocurren cambios de tal impacto en el campo de las ciencias, de las humanidades y de las comunicaciones que han generado profundas reflexiones en relación con la formación de un hombre capaz de afrontar los retos que impone un mundo en permanente transformación. Tal situación ocurre en un contexto social caracterizado por la exacerbación de la violencia y la crisis de valores universales.

La educación, obviamente, no puede estar al margen de estos acontecimientos que anuncian el surgimiento de una nueva cultura. Se imponen, entonces, nuevas proposiciones para atender a lo que Rivas Balboa (1996) considera una exigencia del entorno social, político, económico, financiero, comunicacional y ecológico a nivel nacional y global. En este mismo orden de ideas y para enfatizar la necesidad de los cambios, este autor plantea que tales transformaciones han dejado sin soporte al paradigma educativo tradicional dentro del cual se privilegia el conocimiento conceptual y memorístico.

En respuesta a los planteamientos anteriores, las tendencias que hoy en día se evidencian en el mundo de la educación obligan a asumir como base de la teoría curricular proposiciones que pongan el énfasis en lo social (Tedesco, 1995) para evitar el caos y la ruptura de la cohesión necesaria para el funcionamiento de las instituciones humanas.

Otros autores destacan también la necesidad de propiciar nuevas orientaciones dentro de la cultura escolar con la finalidad de conformar esquemas sustentados en una práctica investigativa, interactiva, crítica. Es decir, una práctica que promueva una nueva concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendidos como "fenómenos de socialización, confrontación, análisis, autogestión y proyección" (Barreto de Ramírez, 1997, p. 15).

Las nuevas perspectivas teórico-prácticas vigentes explican y justifican los cambios que, durante los años 1996-1999, se adelantaron en el Ministerio de Educación. Tales cambios se tradujeron en la implementación de un Modelo Curricular en el que se establecen los planteamientos teóricos que sirven como referencia para elaborar los Diseños Curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. El mismo plantea una estructura curricular común que favorece la continuidad, la articulación y la coherencia de los mismos. Además, permite las adaptaciones necesarias, según las características propias de cada nivel o modalidad de la educación.

La Reforma Educativa se orienta, entonces, hacia un cambio de la cultura escolar a partir de un modelo sustentado en la transversalidad como teoría aplicada ya en diferentes latitudes pero contextualizada de acuerdo con las características propias de nuestra realidad cultural. Con la transversalidad se precisan las líneas fundamentales que aseguran la proyección social del modelo. Esas líneas están relacionadas con problemas evidentes en el medio sociocultural venezolano y con dificultades que manifiestan nuestros egresados de educación básica, media y universitaria que se expresan, entre otros aspectos, en el deficiente manejo del código oral y del código escrito y en las dificultades para el procesamiento de la información en general.

A los problemas anteriores se agregan otros que en nuestro país adquieren características específicas y que marcan, de manera evidente, la conducta del venezolano: dificultades derivadas de la distorsión de los valores en contextos sociales signados por el facilismo, la corrupción, la baja autoestima, el poco sentido de pertenencia; falta de competencias básicas en el campo laboral; acciones contrarias a la conservación del ambiente.

Situaciones y conflictos como los señalados obligan a realizar cambios trascendentales en el campo educativo. Se explica así la visión eminentemente humanista del Modelo que fundamenta el nuevo diseño curricular de Educación Básica sustentada en cinco ejes transversales: Valores, Trabajo, Desarrollo del Pensamiento, Ambiente y Lenguaje. Como señala Odreman (1.996)

> La orientación es modificar la educación rutinaria por una educación viva, centrada en los procesos mentales y morales. El criterio es desarrollar las habilidades superiores de pensamiento y las actitudes básicas para la convivencia solidaria de acuerdo con las características reales de los distintos grupos con los cuales se esté cohaciendo su educación (p.18).

La contextualización a la que se alude de manera implícita en el texto anterior se reafirma en el modelo a partir de la consideración de una instancia Nacional, una instancia Estadal y una instancia Escolar o de Plantel.

La instancia nacional se operacionaliza a través del llamado Currículo Básico Nacional (C.B.N.), instrumento común para todo el país, de carácter prescriptivo, en el que se definen los diversos componentes del modelo: fundamentación , perfil de competencias, objetivos de nivel, de etapa y de área, ejes transversales, áreas académicas, contenidos, orientaciones didácticas, evaluación, metodología para el diseño de proyectos pedagógicos de plantel y de aula. Su diseño y formulación corresponden al nivel central del Ministerio de Educación, aunque es producto de una amplia consulta en la que participaron docentes de Educación Básica y Media, Diversificada y Profesional así como diversos sectores de la sociedad civil venezolana en todos los estados del país. Con el CBN "se asegura la coherencia y continuidad entre las distintas etapas del nivel y se facilita el traslado de los alumnos a otras entidades federales, sin sufrir desajustes en su escolaridad." (C.B.N., 1.997, p. 10)

La instancia estadal plantea la formulación de Currículos Estadales (C.E.). Su incorporación "promueve el respeto y valoración del pluralismo étnico, lingüístico y cultural de la nación venezolana y permite dar respuesta educativa a las motivaciones, necesidades, intereses y exigencias específicas de cada entidad federal." (CBN, p.10) Tal como se señala en los documentos emanados del Ministerio de Educación, esta instancia permite la incorporación de nuevas asignaturas al plan de estudio, la adaptación de los contenidos, la formulación de proyectos que responden a intereses y necesidades específicas de cada región o estado. Se atiende así a la contextualización regional y se plantea o reafirma la descentralización educativa.

La instancia escolar o de plantel es la que permite la planificación de Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP) y Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) en los cuales se reflejan las necesidades

e intereses de la realidad comunitaria y escolar. Se propicia así una nueva concepción de la escuela cuya autonomía le permite favorecer cambios sustanciales en los procesos de evaluación, supervisión, dotación y mantenimiento y establecer nuevos patrones de relación entre los sectores comprometidos con ella: comunidad, representantes, directivos, docentes, niños y niñas, Ministerio de Educación. La idea es recuperar la escuela como centro para la discusión y la reorientación de los problemas y situaciones de interés comunitario. Es lograr la conformación de una institución que se proyecte al mundo exterior y que asuma su rol protagónico ante la urgencia de la transformación a la que aspira la sociedad venezolana

Pero la transversalidad, además, asegura otro principio curricular fundamental desde el punto de vista teórico: la coherencia del modelo que sirve de fundamento al Diseño Curricular de Educación Básica, al relacionar sus diferentes componentes. Tal como puede observarse en el Gráfico No. 1, son los Ejes Transversales el recurso a través del cual se interrelacionan Fundamentación, Perfil del Egresado, Objetivos del Nivel, Objetivos de Etapa, Objetivos de Area para la Etapa, Objetivos de Grado, Competencias, Bloques y Tipos de Contenido, Experiencias de Aprendizaje, Evaluación y Planificación, con lo que no sólo se reafirma la coherencia, sino también el carácter sistémico del modelo. En consecuencia, los ejes transversales no pueden definirse como un componente paralelo a las áreas, sino como el fundamento que sustenta e interrelaciona, tanto horizontal como verticalmente, los diversos componentes del modelo. Su presencia puede evidenciarse, de una manera muy clara, en los contenidos de los diferentes programas, especialmente en los contenidos procedimentales y actitudinales. Se asegura de esta manera la incorporación de los ejes transversales en la planificación curricular global, con lo cual la instancia nacional preserva la orientación esencial del modelo.

Gráfico 1. (CBN, 1997, p.15).

LAS FUNCIONES DE LA TRANSVERSALIDAD

Como se ha señalado, el desequilibrio del mundo actual reafirma la necesidad de plantear una **orientación social y ética** bien definida dentro de las nuevas proposiciones educativas. Tal es la función primordial que en el modelo educativo venezolano cumplen los ejes transversales. Ellos precisan la ideología que orienta la acción educativa hacia proyecciones más amplias que responden a las demandas de la sociedad venezolana. Por esta razón, como puede observarse en el Gráfico No. 2, se constituyen en el **vínculo entre el contexto socio-natural y el contexto escolar.**

BEST COPY AVAILABLE

Gráfico 2. **(CBN, 1997, p. 19).**

Desde esta perspectiva, la aplicación de la transversalidad implica atender una cuestión que numerosos teóricos han destacado: la falta de relevancia de la institución escolar. Se requiere una escuela que propicie una educación ligada a la vida cotidiana y que asegure la transferencia de los aprendizajes. Es decir, una escuela que tome en cuenta los conocimientos que traiga el niño productos del entorno socio-cultural de su familia, de su comunidad. Estos conocimientos, modificados o desarrollados por la cultura académica propia de la escuela, se proyectarán después no sólo en el crecimiento personal, sino también en los cambios de la comunidad extra escolar.

En lo didáctico, la transversalidad favorece **la integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales** de las diferentes áreas, aspecto fundamental para atender a tres de

BEST COPY AVAILABLE

los pilares de la educación: **el conocer, el hacer** y **el ser** en la búsqueda de la formación integral del alumno (UNESCO,1996). Este tratamiento trasciende el conocimiento estrictamente disciplinar con lo cual se favorece la **globalización del aprendizaje** entendida en el sentido de Yus Ramos (1997), como una actitud determinada en el acercamiento a la realidad, un proceso creativo que permite generar relaciones complejas entre la enseñanza y el aprendizaje. Lo que se aspira con la globalización, siguiendo las ideas de este autor, es dar un sentido reflexivo e interpretativo a la cultura escolar que no tiene nada que ver con lo tecnológico. La idea es cambiar la manera de interactuar con los alumnos y entender la importancia de la diversidad de formas de captar el conocimiento. En sus palabras, se hace necesario "compartir con el alumnado una mirada sobre la realidad en la que no hay conceptos ni contenidos universales, sino maneras de entender, interpretar y comunicar esa realidad."(p. 132). Se logran así **aprendizajes significativos** es decir, aprendizajes que tengan sentido para el niño porque son asimilados de acuerdo con sus propios esquemas afectivos y cognoscitivos, lo que favorece la transferencia de los conocimientos adquiridos en la escuela a la vida cotidiana y lo prepara para el **convivir**, cuarto pilar de la educación y aspecto clave en su formación como persona y como ciudadano. En este sentido, Delors (1996) señala, en el Informe de la UNESCO:

> ...Se trata de aprender a vivir juntos, conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación. (p.22).

La preeminencia que el modelo brinda a los aspectos ético-sociales favorece el cambio de las estrategias aplicadas en el aula a

partir de un principio en el cual las diversas disciplinas se conciben no como fines en sí mismas, sino como medios para que la acción efectiva de la escuela se oriente a dar relevancia al desarrollo holístico del alumno a partir de estrategias que privilegian el diálogo, el trabajo en equipo, la capacidad para oír y para reflexionar, para criticar y para argumentar, para procesar información, observar, analizar, sintetizar, para crear, para imaginar... En el plano didáctico, pues, los ejes transversales pueden definirse como dinamizadores curriculares de la planificación del docente.

LA ORGANIZACIÓN INTERNA DE LOS EJES TRANSVERSALES

Dentro del Currículo Básico Nacional (CBN) cada uno de los ejes se presenta con una justificación. Además, en un intento de sistematización, se organizan en Dimensiones, Indicadores y Alcances que pueden interpretarse, de una manera general, como recursos para facilitar al docente los procesos de planificación, revisión y autoevaluación que se consideren pertinentes en la orientación y reorientación de la actividad pedagógica. Las Dimensiones pueden entenderse como categorías funcionales generales y los Indicadores, como subcategorías de estas dimensiones. Los Alcances especifican las líneas de acción de cada una de estas categorías. Es decir, Dimensiones, Indicadores y Alcances precisan los aspectos que orientan el énfasis social de la acción educativa.

Sobre el tema de la transversalidad, hay tres aspectos que deben quedar clara y explícitamente definidos. Uno es el hecho de que los ejes transversales no funcionan aisladamente. Ellos constituyen un sistema complejo ya que, aun cuando en algunas situaciones pueda darse privilegio a algún eje, su funcionalidad sólo tiene sentido por la interrelación que entre ellos se establece. Esto asegura no sólo la coherencia del modelo sino también su proyección ética y social.

Otro hecho que debe quedar claro es que no hay correspondencia biunívoca entre los ejes y las áreas o asignaturas del currículo. Es decir, ningún eje le corresponde a ninguna asignatura

específica. Los ejes giran en torno a todas las áreas: en todas ellas puede observarse su presencia, especialmente cuando se analizan los contenidos procedimentales y actitudinales de los diferentes programas. Hay que entender también que los ejes transversales no pueden asumirse como lecciones, temas o programas aislados para orientar conductas. Ellos fundamentan una organización curricular a través de la cual se interconectan los diferentes componentes del modelo curricular y los diversos contenidos disciplinares con su proyección humana y sociocultural, condición sin la cual se hace imposible la transformación a la que aspira la escuela, la familia y la comunidad en general.

Se hará a continuación una breve síntesis de los principios que orientan los ejes transversales Valores, Desarrollo del Pensamiento, Trabajo y Ambiente. Nos detendremos en el Eje Lenguaje, uno de los temas de este artículo.

EJE TRANSVERSAL VALORES

Diversos autores han tratado el tema de los valores y lo han enfocado desde diferentes perspectivas: ¿cómo pueden definirse?, ¿se pueden enseñar los valores?, ¿cómo enseñarlos?, ¿cuándo enseñarlos?. Estas interrogantes conducen a posiciones disímiles. Y esto es así porque el tema es sumamente complejo y escurridizo. Sin embargo, hay consenso en asumirlos como entidades que, a pesar de su abstracción, confieren al hombre su identidad como persona. Tal como señala Adela Cortina (1996) "...los valores son componentes tan inevitables del mundo humano que resulta imposible imaginar una vida sin ellos"(p.39).

Los valores planteados dentro de la Reforma Educativa para ser consolidados en el nivel de Educación Básica se identifican con principios consagrados tanto en constituciones anteriores como en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela recientemente promulgada. Se pretende con ellos lograr la formación integral del estudiante y la continuidad y preservación de los valores

culturales e históricos que garantizan el fortalecimiento de la identidad nacional. Por supuesto, habría que destacar que este hecho debe reafirmarse en un mundo globalizado, signado por criterios políticos, económicos e ideológicos hegemónicos, contrarios, muchos de ellos, a nuestra idiosincrasia como pueblo caracterizado por una pluralidad étnica y cultural.

Con el eje Valores se propicia una orientación ética a partir de dimensiones como las siguientes: Respeto por la Vida, Libertad, Solidaridad, Convivencia, Honestidad, Identidad Nacional, Perseverancia. A éstas, en la Segunda Etapa, se agregan las dimensiones, Ciudadanía, Justicia y Responsabilidad. Es oportuno acotar la importancia que en la primera etapa debe dársele a la dimensión Respeto por la Vida, que se operacionaliza a partir de indicadores como autoestima, respeto por el ambiente biofísico y social, hábitos de vida saludable y espíritu comunitario.

La afirmación anterior tiene que ver con el hecho de que un niño, en el período comprendido entre los seis y los nueve años, atraviesa una etapa en la que hay que reafirmar actitudes positivas que aseguren una base para la conformación de su personalidad. Si bien no se puede descuidar el desarrollo social, hay que enfatizar en el desarrollo personal. Sólo si se asume una atención sistemática de aspectos relacionados con la conformación del ser, tales como la aceptación y el respeto a sí mismo, se estará propiciando la formación de ciudadanos que posteriormente serán capaces de aceptar al otro y respetarlo.

En la Segunda Etapa, el énfasis se orienta a dos referentes sociales: Respeto por la Vida y Ciudadanía. Los indicadores del primero son Autoestima, Amor por la Vida y Responsabilidad Social. Obviamente, estos indicadores plantean alcances más complejos que los especificados en la Primera Etapa, y por supuesto desarrollan procesos ya iniciados en ésta y que deben reafirmarse en el transcurso de la escolaridad.

La dimensión Ciudadanía se operacionaliza a través de indicadores como Defensa de los Derechos Humanos, Respeto por

las Leyes y Normas de su País, Creatividad y Transformación del Entorno Inmediato, Consenso y Solución de Problemas Comunitarios, Pertenencia e Integración a una Comunidad. Estos indicadores remiten a la idea de una persona que ama a su país y está comprometida con él. Por eso hay que destacar la vinculación entre esta dimensión y la referida a la Identidad Nacional pues ser ciudadano sólo es posible a partir de una sólida identidad cultural propia (Tedesco, 1995).

Tal como lo consagra el Currículo Básico Nacional (CBN):

> Estos referentes son valores que responden a la búsqueda de soluciones a problemas complejos que vive el colectivo venezolano y que trascienden el ámbito nacional. La situación de violencia que vive Venezuela y el mundo ha entronizado la cultura de la muerte. En consecuencia, la escuela está obligada a rescatar la cultura de la vida fundamentada especialmente en el amor a sí mismo, a la familia, a la naturaleza, a los seres humanos, a la patria. Por otra parte, la escuela debe tener como fin la formación de un ser humano consciente de que pertenece a un país con el cual tiene compromisos que cumplir como ciudadano y que, igualmente, debe asumir una conducta responsable y reflexiva frente a los problemas que confronta el planeta Tierra (p.20).

Los referentes señalados se relacionan con dos dimensiones del Eje Ambiente: Promoción de la Salud Integral (Respeto por la Vida) y Participación Ciudadana (Ciudadanía). Asimismo, se manifiestan en los indicadores y alcances de los ejes Lenguaje y Desarrollo del Pensamiento. Se evidencia así la transversalidad a la que se aludió anteriormente y se garantiza la presencia de estos referentes en todas las áreas como factores que dinamizan el currículo y que aseguran la coherencia del modelo.

Son muchos los alcances que orientan la formación del alumno relacionados con el Eje Valores. Por esta razón se destacan sólo algunos de ellos, esenciales en la formación de niños y niñas en Educación Básica. Se aspira que el alumno respete y cuide su cuerpo mediante hábitos de vida saludable; que demuestre una actitud crítica frente al consumo de sustancias que ponen en peligro la vida; que asuma una actitud crítica frente a la violencia que se manifiesta en ambientes sociales diversos; que conozca sus derechos y que cumpla con sus deberes; que reflexione sobre su pertenencia e integración ciudadana a una comunidad regional, nacional, latinoamericana y mundial; que reflexione acerca de los valores básicos del sistema democrático; que participe en campañas de interés social; que exprese capacidad para el diálogo en la resolución de conflictos; que valore las tradiciones y costumbres de su comunidad, de su región y de su país; que reflexione en relación con situaciones contrarias a la honestidad que ocurran en el contexto inmediato; que sea sensible ante los problemas sociales y económicos que afectan la calidad de vida de los seres humanos; que sea capaz de asumir responsablemente, las consecuencias de sus acciones.

Para orientar la actividad escolar en relación con los valores es necesario tener presentes varios aspectos, entre los que cabe destacar la necesidad de un estudio previo del contexto familiar y socio-cultural en el cual se ubica la escuela ya que éste determina que la institución escolar se convierta en complemento o sustituto del hogar en la construcción sistemática del desarrollo moral del niño y en la formación de valores. Por eso hay que jerarquizarlos para adaptarlos tanto a la realidad social comunitaria como a la edad de los niños y niñas. (Ver Respeto por la Vida)

Trabajar con valores resulta una cuestión compleja y delicada. Es conveniente que el docente diseñe estrategias didácticas que vayan conformando poco a poco un conjunto de actitudes tendientes a la consolidación de los valores. Así, por ejemplo, los juegos, tanto simbólicos como de reglas, pueden generar situaciones propicias para resolver problemas dentro de pautas que aseguren el desarrollo moral, afectivo y cognoscitivo del alumno. Igualmente, al final de la

Segunda Etapa de Educación Básica pueden plantearse, bien por parte de los alumnos o del docente, dilemas morales vinculados al contexto social para llegar a acuerdos o conclusiones a través de la discusión y el diálogo.

EJE TRANSVERSAL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Con el Eje Desarrollo del Pensamiento, se pretende: "considerar en todas las actividades que se realizan en la escuela, el desarrollo de habilidades cognitivas y actitudes que propicien el uso adecuado de la información para tomar decisiones e interactuar efectivamente en el medio sociocultural. Se intenta así...enseñar a pensar con rigor lógico, creatividad y claros referentes. El propósito es sistematizar el desarrollo de procesos que conceptualmente están presentes en las áreas académicas del currículo venezolano pero que en la práctica no se enfatizan, y en consecuencia, se diluyen en el quehacer educativo."(CBN, p. 25)

La inclusión del Eje Desarrollo del Pensamiento responde a la necesidad de atender el desarrollo cognoscitivo del alumno a partir de la integración de dichos procesos con los contenidos de las diversas áreas que constituyen el Plan de Estudio. Por otra parte, investigaciones han detectado en los alumnos la carencia de habilidades básicas necesarias para el procesamiento adecuado de la información, la resolución de problemas, la transferencia de conocimientos y la toma de decisiones, aspectos básicos para el desenvolvimiento de cualquier ser humano en los variados contextos de la vida cotidiana.

En su organización se consideran dos dimensiones: Pensamiento Lógico y Pensamiento Efectivo. Estas se justifican por razones de simplificación didáctica en la presentación de un aspecto sumamente polémico sobre el que se ha escrito una bibliografía muy extensa que presenta la diversidad de puntos de vista desde los cuales puede ser enfocado. Tal como se señala en el CBN:

> El pensamiento lógico está constituido por procesos mentales que permiten organizar, procesar, transformar y crear información. El pensamiento efectivo está constituido por acciones que requieren la combinación de procesos mentales con factores afectivos y sociales orientados a la toma de decisiones y a la solución de problemas, a fin de que el niño se desenvuelva positiva y exitosamente en su ambiente. (p.26)

La presencia de este eje obliga a la formulación de estrategias en las que se incluyan procesos relacionados con el pensamiento y la reflexión. Los indicadores del Eje Desarrollo del Pensamiento precisan aspectos que tienen que ver con procesos diversos como la observación, la descripción, la comparación, la clasificación, la seriación, el análisis, la síntesis, la creatividad, la transferencia de los aprendizajes, la metacognición y la solución de problemas.

Otros indicadores demuestran la importancia del eje para reforzar en los alumnos el planteamiento consciente y razonado de estrategias para actuar en situaciones de incertidumbre, para controlar la impulsividad, para proponer formas de pensar no coincidentes que demuestren la flexibilidad del pensamiento, la capacidad para jerarquizar y la capacidad crítica tan necesaria en los tiempos actuales.

En los alcances del Eje Desarrollo del Pensamiento se puede captar la trascendencia de su incorporación sistemática en el diseño de Educación Básica. En ellos se plantea que, entre otros aspectos, se hace necesario que el alumno sea capaz de proponer un plan de acción para lograr sus metas; que tome conciencia de lo que sabe y de lo que necesita saber; que sea capaz de diseñar estrategias, evaluarlas y aplicarlas en la solución de situaciones problemáticas; que analice diferentes alternativas en una misma situación; que comprenda las instrucciones de un trabajo antes de comenzarlo.

La incorporación del Eje Desarrollo del Pensamiento dentro de las pautas establecidas en el modelo transversal favorece en los alumnos el desarrollo de una conducta inteligente orientada por una

visión dinámica del mundo y por una capacidad para relacionar e integrar la multiplicidad de informaciones derivadas de las diferentes áreas, del contexto escolar y del contexto extra escolar.

EJE TRANSVERSAL TRABAJO

Hace más de un siglo Simón Rodríguez planteaba la necesidad de enseñar a los hombres a trabajar para evitar que se prostituyeran. Asimismo, señalaba que el trabajo contribuía a que los seres humanos aprendieran a convivir con sus semejantes. La trascendencia ético-moral de estas afirmaciones dan pie para medir la importancia pedagógica que el Maestro le asignaba al trabajo.

La Reforma Educativa se identifica con estas ideas al concebir el trabajo como un eje transversal en el nuevo Diseño Curricular con la intención de asegurar la consolidación de una actitud positiva del alumno para el ejercicio del trabajo.

Las razones anteriores explican el hecho de que este eje se conciba como un sistema de valores para orientar la formación de un ciudadano que asuma el trabajo, intelectual o manual, como una actividad que dignifica al ser humano, inherente a su naturaleza e indispensable para mejorar su calidad de vida y la de sus semejantes.

Como señala Nacarid Rodríguez (1995) no se trata de formar al niño para un trabajo específico pues lo que se requiere es su desarrollo integral como persona y como ciudadano al relacionarlo, mediante la actividad escolar, con el mundo del trabajo. Tal como lo precisa el C.B.N., se considera que el trabajo en la escuela debe estar en sintonía con la realidad, con el contexto sociocultural y no constituirse en un simple apéndice de contenidos teóricos:

> Las experiencias de trabajo que se incorporen al quehacer pedagógico –relacionadas con las ciencias, la tecnología, las humanidades- deben tener como propósito la exploración de habilidades e intereses de

> los educandos y la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones de la vida cotidiana. (p. 35).

En este sentido, el docente habrá de jerarquizar las actividades que se planifiquen en el aula. Se sugiere que en la Primera Etapa, conjuntamente con la familia, se oriente al niño a ser solidario con el trabajo comunitario que se realiza en el hogar y que debe asumirse como una responsabilidad: tender su cama, recoger sus útiles, ayudar a poner la mesa... y participar en aquellas actividades que, de acuerdo con su edad, pueda realizar en su casa o comunidad.

En la escuela, debe acostumbrarse a trabajar en equipo con un claro sentido de compromiso y solidaridad con el grupo. Además debe ayudársele a entender que hacer el trabajo escolar (resolver problemas, investigar, colaborar con actividades que se realicen en el aula o fuera de ella, cumplir con las tareas que se le asignen) lo prepara para un desempeño exitoso en el trabajo que realizará como adulto.

Así, con el Eje Trabajo, se aspira que el estudiante comprenda que el trabajo cooperativo le permite adquirir y producir conocimientos para solucionar problemas de su entorno familiar, escolar y comunitario; ver con claridad la relación que existe entre sus intereses y habilidades y las oportunidades ocupacionales que le ofrece el contexto sociocultural; obtener una visión emprendedora que lo haga partícipe de proyectos para mejorar su calidad de vida; comprender que sólo mediante el trabajo cooperativo y creativo se podrá consolidar la independencia y el desarrollo económico del país.

A la escuela le corresponde, en consecuencia, vincular al alumno con el mundo del trabajo a partir de experiencias de la vida cotidiana de tal manera que él pueda asociar la teoría con la práctica, la actividad manual con la actividad intelectual en todas las áreas del conocimiento.

EJE TRANSVERSAL AMBIENTE

Los graves problemas ambientales caracterizados por la ruptura del equilibrio ecológico, el agotamiento de los recursos energéticos y alimentarios, la extinción de las especies, la pobreza extrema, la desnutrición, la violación de los derechos humanos y otros daños socioculturales alarmantes hacen que la preservación del ambiente se deba convertir en una política de Estado y en una preocupación que ataña a la sociedad en general.

En los últimos años la crisis ambiental se ha profundizado debido al modelo de desarrollo que se ha implementado. Esto hace más difícil establecer vías para solucionar la problemática relacionada con el ambiente. Este hecho obliga a la realización de un esfuerzo mancomunado entre el estado, la sociedad civil y la escuela para resolverla o, al menos, mitigarla.

Durante mucho tiempo se ha circunscrito la noción de ambiente sólo al componente natural y se ha considerado al hombre centro de ese componente. En el CBN, el ambiente es concebido como un todo conformado por la naturaleza, el hombre, la cultura, y componentes de tipo geohistórico, económicos y políticos. El hombre interactúa con estos componentes y, como ser racional, debe asumir que es una parte integrante de este ambiente y que al destruirlo, provoca su propia destrucción.

La complejidad de esta problemática, tal como lo ha planteado el CBN, requiere que la colectividad tome conciencia de la urgencia de atenderla mediante una alfabetización ambiental, para lo cual se hace necesario:

-El conocimiento de la realidad ambiental y la identificación de sus problemas.

-La comprensión de los procesos sociales, históricos y ecológicos.

-El desarrollo de una sensibilidad ambiental.

-La búsqueda de soluciones y medios de acción disponibles.

Estas ideas conducen a la sistematización del Eje Transversal Ambiente en cuatro dimensiones: Dinámica del Ambiente, Participación Ciudadana, Valores Ambientales y Promoción de la Salud. Estas dimensiones constituyen las líneas de la acción pedagógica y responden a los cuatro pilares de la educación planteados por la UNESCO: el conocer (saber sobre el ambiente); el saber hacer, (participación ciudadana activa); el desarrollo del ser (conocimiento de los valores ambientales) y el saber convivir (atención a la salud personal y comunitaria).

Con este eje se aspira a que el alumno, entre otras cosas, comprenda el ambiente como un conjunto complejo de elementos en permanente interacción; reconozca que los modelos de desarrollo imponen patrones de extracción, procesamiento, consumo y uso de los recursos naturales; asuma que todo ser humano tiene derecho a vivir en un ambiente sano que debe preservar; reconozca que la recreación, la actividad física, la interacción personal con la naturaleza, el buen uso del tiempo libre, contribuyen a lograr una salud integral; reconozca y valore la comunidad escolar y vecinal como organizaciones para la construcción de valores ambientales dirigidos a mejorar la calidad de vida; conozca y defienda el patrimonio natural, histórico y sociocultural de Venezuela; participe en acciones individuales y colectivas relacionadas con situaciones ambientales de su comunidad como vía para el ejercicio de la democracia, la libertad, la igualdad, la justicia social y la paz social.

EJE TRANSVERSAL LENGUAJE

En la segunda década del siglo XX, el uso de la lengua ha sido tema de preocupación y de discusión de distintos sectores del país, muy especialmente aquellos vinculados al campo educativo. Ya en 1959 Angel Rosenblat veía con alarma las graves deficiencias en el manejo del lenguaje que presentaban los jóvenes que ingresaban a la universidad: falta de coherencia para expresar las ideas, pobreza

ostensible en el uso del vocabulario... Esa situación no ha cambiado. Las carencias de los jóvenes en relación con la comprensión y la producción lingüística así lo evidencian. En esto la escuela tiene una gran responsabilidad. Por lo tanto, hay que atacar el problema.

En el ámbito escolar se piensa que el diseño de actividades que intentan superar esta situación le corresponde al profesor de lengua. Nada más lejos de la verdad. Buscar vías para solucionarla es responsabilidad de todos, desde el maestro de aula hasta los directivos de la escuela, la familia, la comunidad. Y si se profundiza en el asunto podría convertirse en un problema de Estado. No superar estas dificultades convertiría a nuestros jóvenes en analfabetas funcionales.

Los problemas que plantea el uso del lenguaje como elemento fundamental de la comunicación humana deben ser, pues, tratados en todas las áreas. Asimismo, el docente, ya sea integrador o especialista, debe preocuparse por el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Por ejemplo, el léxico propio de cada área debe enseñarse cuando se aborda el tema correspondiente dentro de dicha área. Este hecho responde a la contextualización del aprendizaje, principio consagrado en la reforma educativa, a partir de la transversalidad.

El eje Lenguaje se orienta de acuerdo con los siguientes principios: (CBN): a) un enfoque comunicativo funcional, b) el uso del español de Venezuela como fundamento de la práctica pedagógica y c) el respeto a la diversidad lingüística y cultural.

El enfoque comunicacional-funcional exige atender la variedad de usos verbales y no verbales que se utilizan en situaciones concretas de comunicación: intercambiar ideas, expresar puntos de vista, argumentar opiniones, leer e interpretar imágenes, fotografías, ilustraciones; leer mapas, gráficos, señales; producir y comprender diferentes tipos de textos: argumentativos, expositivos, narrativos, instruccionales...

El Español de Venezuela ha de ser la variedad lingüística en la que se fundamentarán las actividades que se planifiquen en los proyectos pedagógicos. Esta variedad es la que conocen los niños en el contacto cotidiano con los miembros de la comunidad. Es la que usan para comunicarse. Además de este factor eminentemente pedagógico y psicológico debe destacarse la importancia del reconocimiento del español de Venezuela y sus distintas variedades como un principio ideológico de reafirmación de la identidad regional y nacional. Es obvio que también han de respetarse lás lenguas indígenas venezolanas, lenguas maternas de las diferentes etnias. Ellas deben constituir, por las razones expuestas, el punto de partida en el proceso de alfabetización de los niños y niñas pertenecientes a estas comunidades. (Ledezma-Pinto, 1999).

De las ideas anteriores se desprende otro principio: **el respeto a la diversidad lingüística y cultural**. Hay que recordar que el español de Venezuela es una variedad dentro del español general y que presenta cambios de acuerdo con el contexto sociocultural, situacional, geográfico, generacional, psicológico. Esta multiplicidad explica la diversidad lingüística que se observa en los niños, que debe ser respetada en la escuela. Por esta razón el maestro debe tener claro, por ejemplo, que se habla de diferentes maneras de acuerdo con el contexto situacional: en la familia, en el aula de clases, en los pasillos de la escuela..., que el habla varía de acuerdo con la participación en situaciones formales o informales de comunicación, en fin, que la escuela debe acompañar al niño en este proceso de modo tal que vaya enriqueciendo sus registros lingüísticos y el dominio de las pautas sociales que aseguran su éxito como hablante y como oyente.

Asimismo, Arnaldo Esté (1998) considera que el respeto a la diversidad es un valor ético. Ubicándose en un contexto mundial, advierte que en el mundo actual, muchos conciben la globalización como la extinción de la diversidad. Piensa que esta aberración desaparece en la medida en que el hombre reivindique su dignidad y su derecho a ser diverso, diferente. En este mismo orden de ideas se ubica Juan Carlos Tedesco (1995) quien plantea que la escuela debe

preservar la equidad al tratar a sus alumnos con independencia de su raza, su sexo y su ideología política.

Al vincular la diversidad cultural con la identidad nacional se subraya que la integración en una unidad mayor sólo será posible a partir de una sólida y segura identidad cultural propia. La integración a una comunidad se fundamenta en comprender al otro, pues lo propio se construye a partir de la relación con lo diferente. De allí que la socialización moderna consista en reconocer y respetar al otro como sujeto: la solidaridad, la tolerancia y la convivencia deberán ser prácticas cotidianas trascendentales en este contexto.

DIMENSIONES DEL EJE TRANSVERSAL LENGUAJE

Dimensión Comunicación

Tratar un tema como la comunicación no es fácil ya que este aspecto puede ser abordado desde diferentes vertientes: comunicación humana, comunicación animal; el proceso de la comunicación; elementos de este proceso; diferentes maneras de abordar la comunicación de acuerdo con posiciones teóricas determinadas. En este trabajo interesa la comunicación desde la perspectiva didáctica.

Es oportuno destacar que entre las diversas teorías referidas a la didáctica, existe una que explica la enseñanza y el aprendizaje como procesos comunicativos. A esta se adscribe, entre otros, Douglas Barnes (1992), quien señala:

> Para que tenga significado un currículo debe ser "promulgado" tanto por los enseñantes como por los alumnos, todos ellos con vida privada fuera de la escuela. Por "promulgar" entiendo unirse en una comunicación significativa: hablar, escribir, leer libros, colaborar, enfadarse unos con otros y aprender qué decir, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. En cuanto un currículo se convierte en algo más que

> intenciones se encarna en la vida comunicativa de una institución: es el habla y los gestos mediante los cuales alumnos y enseñantes intercambian significados aún cuando discutan o no puedan llegar a acuerdos. En este sentido el currículo es una forma de comunicación. (p.16).

Las ideas de Barnes coinciden plenamente con los fundamentos del Eje Transversal Lenguaje. A ellas hay que agregar que a partir de la comunicación los alumnos también desarrollarán su capacidad para reflexionar sobre sus propias estrategias de comunicación: atención a los turnos en la conversación, gestualidad, movimientos corporales, manejo del tono de la voz, control de la impulsividad, recursos persuasivos para argumentar, para aplicar en los procesos de comprensión y producción de textos verbales y no verbales. Es decir, a través de la comunicación puede lograrse que el alumno autoevalúe su competencia comunicativa lo que incidirá positivamente en su conducta lingüística.

Es indiscutible la importancia pedagógica que reviste crear en el aula situaciones óptimas para que se dé la comunicación en un ambiente que promueva la igualdad y la democracia. La oportunidad de dialogar, criticar, disentir, proporciona a los alumnos oportunidades para reflexionar, para eliminar prejuicios, para acceder a la resolución de conflictos por vías no violentas. La meta debe ser formar ciudadanos que, a través de la comunicación, puedan desarrollar acciones que propicien transformaciones sociales, que sean capaces de cambiar sus opiniones o construir otras que podrían ser introducidas a nivel social mediante el consenso.(Habermas, 1994).

No puede perderse de vista la influencia de la tecnología de la comunicación en la sociedad actual. De esa influencia no escapan los niños y jóvenes quienes tienen acceso a diferentes medios de comunicación, muchas veces sin la asesoría de los padres. La información presentada por aquéllos puede ser deformadora de valores y en consecuencia, perjudicial para su formación como ciudadanos.

Es indiscutible que los medios de comunicación son portadores de una ideología determinada por los dueños o quienes dirigen las empresas. Es decir, por grupos de poder. Los medios pueden, entonces, ser agentes para formar o deformar, para educar o para manipular. Por esta razón la escuela debe fomentar en el niño, desde los primeros grados, una actitud crítica y reflexiva que lo capacite para evaluar los mensajes positivos o negativos que se transmiten en forma explícita o implícita a través de ellos.

Pero, por otro lado, los medios pueden ser valiosos recursos para el aprendizaje. Piénsese, por ejemplo, en el conjunto de estrategias didácticas que podrían planificarse a partir del análisis de las formas discursivas de los diferentes géneros televisivos: noticias, entrevistas, deportes, publicidad, telenovelas. La televisión permite también estudiar las características tanto del lenguaje verbal como del lenguaje no verbal. En el primero, hay un mensaje que los alumnos están acostumbrados a oír, a leer, a escribir, a considerarlo como fuente que le proporciona información. No sucede así con el lenguaje no verbal, al cual la escuela le ha prestado poca atención, a pesar de su importancia en el proceso de la comunicación, especialmente si se considera el valor de la imagen como elemento portador de significado.

La imagen, por su iconicidad, puede crear en el niño o joven teleespectador la ilusión de lo real, ya que aquélla establece una identidad con el referente que los incapacita para percibir la imagen como un texto creado por un individuo o grupo de individuos con una intencionalidad determinada. Esto, además, limita su capacidad crítica frente al mensaje subyacente del texto. La imagen posee un lenguaje con un poder comunicativo igual o superior al lenguaje verbal (Ledezma-Pinto, 1999)

Hay que recordar que los niños, antes de su inicio en el preescolar, "leen la imagen". Es lo que hacen cuando construyen una historia a través de las láminas que aparecen en los libros de cuentos infantiles. Generalmente, cuando se les pregunta sobre la actividad que realizan responden: "estoy leyendo". Indudablemente, así se

inician en el difícil arte de leer. Pero... esa habilidad no se aprovecha en la escuela. ¿Qué resultados se obtendrían si esa capacidad para observar totalidades, para construir la secuencialidad narrativa, para manifestar su creatividad fuera utilizada por el docente como un mecanismo para diseñar estrategias en el aula de clases?.

La escuela desdeña esas capacidades en los niños y olvida que su entorno es un mundo de imágenes: fotografías, publicidades, televisión, ambiente natural. Entonces, hay que contextualizar el aprendizaje para que sea significativo. En la era de la comunicación, enseñar a leer la imagen debe ser un reto para el docente. De allí que las dimensiones, indicadores y alcances del Eje Lenguaje promuevan que el aprendizaje del lenguaje no verbal, en todas sus manifestaciones, sea contemplado también en las diferentes áreas.

Dimensión Producción

La dimensión Producción está conectada con indicadores como producción verbal y no verbal; capacidad creativa, crítica y reflexiva; producción textual y coherencia; producción y adecuación al contexto sociocultural.

En primer lugar hay que destacar la importancia instrumental de procesos como hablar y escribir, referentes básicos de la producción verbal. Hay que señalar también la necesidad de hacer de la expresión oral una actividad que se revalorice en su tratamiento sistemático dentro de la escuela, sobre todo cuando cada día las investigaciones demuestran la necesidad del manejo consciente y reflexivo del código oral para el desarrollo de las capacidades cognitivo-afectivas que, a través de la interacción comunicativa, facilitan la adquisición de otros sistemas de comunicación, entre los que destaca la escritura.

A tal fin, el docente ha de recordar que en el acto de habla, además del código lingüístico y del contexto, hay que considerar tres elementos sin los cuales es imposible la comunicación: un hablante, un mensaje y un oyente. En este acto los procesos cognoscitivos que

ocurren en la mente del hablante y del oyente son diferentes. El hablante estructura el mensaje, lo organiza, selecciona y diferencia, entre el cúmulo de conocimientos que posee, lo que es fundamental de lo que es accesorio, adecúa el mensaje al contexto situacional. Además, utiliza numerosos recursos para hacerse entender: establece comparaciones, hace reiteraciones, enfatiza, gesticula, hace pausas, cambia el tono de voz, introduce cambios en la entonación...maneja el discurso a su antojo y de acuerdo con la intencionalidad comunicativa que orienta su actuación lingüística. El oyente, por su parte, descifra el mensaje; lo comprende, lo interpreta; hace inferencias que responden a sus conocimientos e intereses personales; descubre lo que está implícito en el mensaje que escucha. Analiza, sintetiza, reconstruye...procesos éstos con los que demuestra la dinámica del oír, tan descuidado en la práctica escolar de ayer y de hoy.(Ledezma-Pinto,1996 b).

Para atender el desarrollo de las capacidades de expresión oral del niño, el docente propiciará su participación en actividades que le permitan captar la importancia social que tienen la articulación de los sonidos, la adecuación del tono de voz al contexto situacional, la adecuación de la entonación al tipo de mensaje que se transmite, la organización y la coherencia del mensaje, la claridad de la expresión. El alumno tomará conciencia de sus capacidades como productor de textos orales. El docente lo ayudará para que, progresivamente, se adiestre en el manejo del tono de voz, la entonación , los gestos, la mirada, los silencios. De igual manera, se incluirán actividades que le permitan al niño desarrollar su capacidad para persuadir, para argumentar y defender sus puntos de vista sin recurrir al grito; igualmente, el niño será orientado para aprender a oír respetuosamente las ideas de los demás, guardar silencio cuando sea necesario, respetar su turno y el de los otros en las intervenciones orales, no excederse en el uso de la palabra.

Obviamente, el código oral es diferente del código escrito. Además de que son percibidos por medios diferentes (el oído y la vista, respectivamente), ambos utilizan medios de transmisión también distintos: la lengua oral – que se desarrolla en el tiempo- utiliza como

unidad concreta el sonido acompañado de suprasegmentos como el acento, el timbre, la entonación. La lengua escrita-que se desarrolla en el espacio- utiliza como unidad concreta la letra acompañada de signos gráficos (signos de puntuación , signos de exclamación, signos de interrogación, tilde, negritas, subrayados, etc.). (Barrera, 1991)

La lengua oral es más espontánea, con interrupciones, reiteraciones, que obedecen a la dinámica de la comunicación cara a cara entre dos entes activos: un emisor y un receptor, funciones a las cuales debe habituarse el alumno dentro de un contexto escolar que propicie actividades socioculturales en las que se promuevan las capacidades para la oratoria, para el diálogo, para el teatro, para el uso del micrófono o el megáfono, para la disertación, para la exposición, para la conferencia, para la entrevista, para la discusión...

En relación con el proceso de escribir se hace necesario despertar en el niño el interés por la producción de textos, a través de los cuales pueda descubrir sus capacidades como escritor potencial que es y la variedad de usos y aplicaciones que el manejo inteligente de este medio de comunicación le asegura dentro del contexto en el que se desenvuelve. La escritura se manifiesta en una diversidad textual que debe ser conocida por el niño: contratos de trabajo, contratos de compra-venta, textos religiosos, cartas oficiales y personales, textos recreativos de carácter literario, textos informativos, científicos, ...

La finalidad es lograr una escritura adecuada a la función que el texto cumple: por ejemplo, no es lo mismo escribir una carta a un amigo que escribir una carta oficial, hacer un bosquejo o presentar un examen. El conocimiento del contexto es fundamental. Pero además, como señala Sánchez (1994), es necesario también el conocimiento de los principios lingüísticos para la elaboración textual (estructura oracional y textual) y el conocimiento del mundo (contenidos acerca del mundo que reposan en la memoria de los usuarios de una lengua). La atención de los principios lingüísticos obliga, pues, a cuidar la estructura del texto, el vocabulario, la coherencia del mensaje, el uso de palabras o recurso conectivos que

aseguren la cohesión necesaria entre las oraciones y los párrafos que lo integran, aspectos muchas veces olvidados en la planificación estratégica del docente y en la evaluación de materiales escritos.

Es importante entender, además, la complejidad de la comunicación escrita. Esta es una actividad que comprende aspectos muy variados. Escribir implica un plan (esquema previo), una revisión, una corrección, una evaluación (individual o grupal) del texto que se escribe para enriquecerlo o cambiarlo. Este proceso es sumamente difícil, tal como puede comprobarse al analizar un texto escrito por un adulto con cierto nivel cultural. Se hace obligante, entonces, brindarle una atención sistemática en la escuela en cada una de las etapas de la Educación Básica por parte de los docentes responsables de las diferentes áreas del currículo.

Toda actividad de lectura y escritura responderá a los intereses que manifiesten los alumnos, siempre dentro de contextos cambiantes. Este hecho obliga a revisar el uso exagerado y con carácter punitivo de la plana, la copia y el dictado como estrategias para enfrentar problemas de conducta o para superar problemas en la expresión escrita. Esta observación adquiere especial relevancia cuando se tiene la necesidad de desarrollar habilidades críticas y capacidades cognoscitivas de orden superior conectadas con la creatividad, la solución de problemas, el manejo de estrategias metacognoscitivas, dentro de una escuela transformadora en la cual el niño es asumido como un ser capaz de pensar, de interpretar y evaluar sus propias producciones y las de los demás, capaz de analizar y no sólo de memorizar y repetir para demostrar el dominio de contenidos muchas veces intrascendentes. Estos planteamientos permiten recordar que, como dice Olson (1998):

> La mente es, en parte, un artefacto cultural, un conjunto de conceptos, formado y modelado en el contacto con los productos de actividades letradas. Estos artefactos forman parte del mundo al igual que las estrellas y las piedras con las que una vez se les confundieron. La invención de estos artefactos puso un sello imborrable

> en la historia de la cultura; aprender a enfrentarlos pone un sello imborrable en la cognición humana. (p. 310)

Pero en la escuela hay que atender además otros procesos de producción que tienen que ver con el desarrollo de destrezas relacionadas con las capacidades expresivas del niño al pintar, dibujar, danzar, cantar, generalmente fuera del alcance de la mayoría de los niños de la sociedad venezolana. Dentro de estas capacidades expresivas de producción es necesario observar también la importancia de la adecuación de los movimientos corporales en la comunicación cara a cara, aspecto al que no se le brinda una atención sistemática en la escuela.

Entre otras cosas, los alcances relacionados con la dimensión Producción se orientan a dar relevancia en las actividades escolares a cuestiones puntuales que se relacionan con la necesidad de insistir en la producción de textos coherentes en los cuales se pueda leer un contenido realmente significativo, porque su organización responda a la atención de pautas semánticas que, asociadas al uso de pautas sintácticas y pragmáticas bien definidas, determinen la formulación de un texto que pueda calificarse como bien construido.

En relación con el lenguaje verbal o no verbal, se atenderá al desarrollo de las capacidades del niño para actuar de manera espontánea y natural en situaciones comunicativas diversas, así como a asumir su rol de hablante y escritor como recurso para asegurar su presencia activa en la solución de problemas de la vida escolar y de la comunidad. Así, se hace necesario que conozca no sólo formas de interacción oral, escrita, gráfica sino que también haga un uso efectivo de las estrategias que aseguren el éxito comunicativo (tono de voz, vocabulario, silencio...); que participe y defienda los espacios de opinión pública; que tome conciencia de las dificultades que confronta al desempeñarse como hablante o escritor; que reconozca y defienda la libertad de expresión como un derecho fundamental del ser humano.

Dimensión Comprensión

La dimensión Comprensión incluye los siguientes indicadores: comprensión de textos verbales y no verbales; valoración del proceso oír-comprender-responder; lectura y recreación; lectura y creatividad; lectura, información e investigación; lectura, contexto escolar y contexto familiar.

El problema de la baja capacidad de comprensión que demuestran los estudiantes de los diferentes niveles educativos, es uno de los aspectos más criticados, no sólo entre docentes, sino también entre profesionales que se desempeñan en diversas actividades laborales. Los cambios que actualmente ocurren obligan a prestar atención al diseño de estrategias que promuevan las capacidades comprensivas del niño, asunto que adquiere especial relevancia en un momento en el que la comprensión está unida a la interpretación, a la subjetividad, a entender este proceso como "la inferencia de la mejor explicación" (Olson, 1998). Así, frente a posiciones tradicionales, las concepciones modernas plantean la comprensión como producto de una interacción continua entre el texto verbal o no verbal y el sujeto lector, oyente o espectador quien, sobre la base de sus conocimientos previos y sus capacidades para razonar, analizar, inferir, deducir, elabora una interpretación a partir de las claves sintácticas, semánticas y pragmáticas que logra descubrir en el texto.

Al incluir la comprensión de textos no verbales, la lectura se asume en su más amplia acepción para responder a la importancia que, en el mundo de hoy, se le da al uso, manejo e interpretación de códigos como los mapas, los gráficos, las imágenes, las ilustraciones, las señales de tránsito, las señales de los aeropuertos, los símbolos con los que se identifican numerosas instituciones, etc.

Se aspira también a que el niño no sólo aprecie el acto de oír y el acto de leer como medios para obtener información y para investigar cuestiones relacionadas con las diferentes áreas, sino que los asuma, además, como medios de disfrute y recreación. Sólo así

podrá comprender el contenido de mensajes diversos que le permitan valorar sus capacidades personales para la interpretación de textos y su sensibilidad ante la obra de arte. Hay que insistir además, en el hecho de que el niño reflexione sobre las estrategias que aplica para comprender un texto oral, escrito o gráfico y sobre sus capacidades, aciertos y dificultades para desempeñarse como oyente o como lector. Se favorece así la reafirmación de la identidad del niño. La trascendencia de estos procesos, fundamentos de la formación de la personalidad e instrumentos indispensables en la actuación lingüística formal e informal, obligan a su sistematización dentro de parámetros que aseguren su relevancia en el ámbito escolar.

Un aspecto que hay que destacar por su trascendencia formativa tiene que ver con la necesidad de propiciar el desarrollo de la conciencia del niño en relación con sus capacidades para escuchar con atención al interlocutor, práctica que debe retomarse para asegurar la convivencia a partir de la comprensión de la posición del "otro", lo que sólo puede lograrse, como ya se ha se ha señalado, si se atiende al sentido de la tolerancia y al respeto implícitos en la interacción comunicativa. El problema más importante que debe ser atendido en el nivel de Educación Básica, está relacionado con el hecho de hacer de los alumnos personas que se desenvuelvan con autonomía al hacer uso de los procesos de oír y leer. Para ello se hace necesario asumir prácticas pedagógicas que preserven el sentido social de los procesos comunicativos orales y escritos, única forma de asegurar que los niños se integren exitosamente en la comunidad letrada de la cual forman parte.

Por las razones expuestas, los proyectos que se desarrollen en la escuela, deben incluir actividades en las que el niño se comprometa como oyente o lector, siempre sobre la base de cuestiones de interés, que impliquen la relevancia social que estos procesos tienen en la vida cotidiana: discutir sobre los textos que deben ser leídos, intercambiar posiciones en relación con lecturas realizadas, comparar estilos de autores , leer poemas o relatos representativos de diferentes culturas, comentar el contenido y el mensaje de películas, propagandas y canciones de actualidad,

interpretar chistes, metáforas, caricaturas; analizar los problemas y las noticias de mayor trascendencia comunitaria...

Dentro de estos parámetros resulta indispensable cambiar las prácticas evaluativas relacionadas con la comprensión de lo que se lee o escucha. No se puede continuar con cuestionarios que nada dicen del proceso de aprendizaje del niño. Se hace indispensable observar y describir lo que ocurre cuando los niños interactúan para valorar sus aciertos y reorientar sus dificultades. Lo que hay que incentivar en el niño no es la memorización de contenidos para un examen, sino sus capacidades para investigar, para comprender, para interpretar, para inferir, para discutir, para diferir de los demás, para dejarse sentir como ser pensante y creativo... Es también importante hacer alusión a los contenidos fundamentales, a las conclusiones y a las relaciones que pueden establecerse entre los diversos asuntos trabajados en el aula.

TRANSVERSALIDAD, NUEVAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y NUEVA CULTURA ESCOLAR

Se esbozarán a continuación algunas ideas con las que se pretende orientar al docente. Hay que aclarar, previamente, que esta proposición no puede concebirse como una imposición ya que ello sería la negación de los postulados que fundamentan a la Reforma Educativa. Lo que se presenta en este aparte es un ejercicio didáctico, con la idea de colaborar con el docente venezolano en el proceso de planificación del trabajo escolar.

A tal efecto, se presenta el Gráfico N° 3 en el que pueden visualizarse los aspectos que podrían considerase al evaluar un proyecto en desarrollo. En el caso que nos ocupa, el punto de partida es la violencia en la escuela, en la familia, en la comunidad, en el país..., problema que da nombre al Proyecto: **La violencia en los medios de comunicación.** Se supone que en este proyecto, como es obvio, las técnicas a aplicar deben ser variadas; el trabajo en equipo, frecuente; la investigación, exhaustiva. Pero lo que se precisa esencialmente en el Gráfico No. 3 es el sistema transversal que

subyace en la elaboración de todo proyecto pedagógico. Como puede observarse en dicho gráfico, la integración de los diversos ejes se hace patente a través de sus dimensiones, conectadas mediante flechas en un todo armónico que permite inferir que el proceso pedagógico adquiere plena validez al atender no sólo a los aspectos éticos , morales y afectivos (véanse las dimensiones **Comunicación, Convivencia, Participación Ciudadana, Valoración del Trabajo y Responsabilidad)** sino también al desarrollo intelectual y al desarrollo de las capacidades de producción y comprensión lingüística, especificadas en el gráfico a través de la dimensiones **Producción Verbal y no Verbal; Lectura, Información e Investigación** (Eje Transversal Lenguaje) **y las dimensiones Observación, Análisis, Razonamiento y Criticidad** (Eje Transversal Desarrollo del Pensamiento). La atención sistemática de todas estas dimensiones en el contexto escolar evidencia la integración de los ejes, y asegura, además, la formación integral del alumno. La operatividad del proceso puede lograrse, entre otros recursos, mediante discusiones derivadas

Gráfico 3. **(Ledezma y Pinto, 2000)**

BEST COPY AVAILABLE

de investigaciones realizadas a partir del manejo de **textos periodísticos, textos publicitarios, textos icónicos, programas de televisión,...** a través de los cuales se incidirá en el desarrollo cognoscitivo y ético-afectivo del niño en correspondencia con las dimensiones que sustentan el proyecto.

La orientación didáctica descrita en esta oportunidad parte del análisis explícito de los ejes transversales, actividad propuesta como tarea que debe realizar el docente en el proceso de planificación, una vez que haya decidido con sus alumnos el proyecto a desarrollar. Este análisis permite observar a los ejes transversales no como un componente más, sino como el soporte que da sentido a la actividad escolar. Es el docente el responsable en esta parte del proceso. Los niños y los representantes se involucran necesariamente pero el docente precisa la intención última del hecho educativo, aspecto esencial de su ejercicio profesional.

Con este análisis de base, podrá autoevaluar su trabajo y reorientar las actividades que, conjuntamente con sus alumnos, haya planificado dentro de cualquier proyecto, siempre sustentado en problemas o situaciones de interés para la comunidad y para los niños y dentro de un enfoque que permita la integración de los contenidos y la globalización del aprendizaje, fundamentos de la transformación de la escuela en una institución que asegure la atención de las potencialidades del niño y la integración con el contexto extraescolar.

Planificar por proyectos implica, dentro de la proposición que se plantea, partir de un análisis crítico de la realidad y asumir la planificación didáctica con plena conciencia de los procesos ético-sociales que orientan el trabajo escolar. Esta perspectiva supone un compromiso con la escuela, con la sociedad, con los niños del país. Supone también un cambio de actitud, una nueva manera de entender el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, una nueva manera de concebir al niño, una nueva manera de interactuar con los colegas, con los directivos, con los representantes. Como se señala en el CBN:

> El enfoque transversal no niega la importancia de las disciplinas, sino que obliga a un revisión de las estrategias

> didácticas aplicadas tradicionalmente en el aula al incorporar al currículo en todos sus niveles una educación significativa para el niño a partir de la conexión de dichas disciplinas con los problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno. (p. 20)

En el Gráfico N° 3 se pone de relieve la trama transversal. Sin embargo, hay que destacar la importancia que adquieren constantemente y en todas las áreas, los procesos relacionados con la comunicación, la comprensión y la producción lingüística como instrumentos indispensables en el tratamiento de las actividades que se planifiquen. Obviamente, el lenguaje no está aislado de los otros ejes: esto explica la integración transversal que subyace en la planificación didáctica a la que se alude anteriormente.

El fin último que pretende lograrse con la Reforma Educativa está relacionado con la Dignificación del Ser, con la búsqueda de nuevos caminos para formar un ser humano cónsono con los nuevos tiempos. El modelo que se asume para intentar lograrlo tiene la ventaja de haber sido experimentado, con otros criterios, en otras latitudes. En nuestro contexto, la propuesta transversal adquiere fisonomía propia por responder a las expectativas de una comunidad comprometida con la idea del Cambio Educativo, que aspira ver afianzado en todos los niveles y etapas considerados en la normativa legal venezolana.

A partir de las ideas anteriormente expuestas, se pueden precisar las siguientes conclusiones:

1. La dinámica del contexto mundial y local impone-como puede inferirse del análisis de las situaciones que acontecen a diario- una atención prioritaria del componente axiológico. En este sentido, dentro de la Reforma Educativa a la que se alude en este trabajo, la transversalidad se constituye en fundamento para lo cambios que se promuevan en la práctica escolar.

2. Hay que insistir en el hecho de que la propuesta curricular se está construyendo constantemente en el aula. En la Reforma, los programas se conciben sólo como recursos para orientar al docente en su proceso de planificación de las estrategias de enseñanza. Con éstas se aspira favorecer el aprendizaje de los niños, dentro de un modelo flexible y abierto, que deja en manos de la creatividad del docente los lineamientos operativos del diseño.

3. La planificación obedece a nuevos lineamientos. Uno de ellos se fundamenta en el respeto a la diversidad socio-cultural. Esto explica la obligada contextualización de este proceso en una interacción crítica que comprometa al docente, al niño, al representante y a la comunidad. Se asegura así , como punto de partida del proceso pedagógico, el dar relevancia a situaciones conectadas con las experiencias de los niños para favorecer el significado de los aprendizajes escolares: tradiciones, fiestas religiosas, celebraciones especiales, eventos deportivos y culturales, situaciones problemáticas de la escuela o la comunidad, deben ser aprovechadas dentro de un proceso de planificación orientado por la idea del cambio educativo.

4. Una vez precisado el proyecto pedagógico a desarrollar, es conveniente que el docente realice un análisis de los ejes transversales conectados con el mismo. Este análisis le permitirá tomar conciencia de la proyección ética y social de su trabajo y, además, evaluar constantemente la orientación del proceso: la relevancia de los diferentes ejes, la falta de atención de alguno de ellos, etc. Se hace evidente así, la importancia de la transversalidad y su aplicación real dentro del desarrollo curricular.

BIBLIOGRAFÍA

Barnes, D. (1992). *De la Comunicación al Currículo.* Madrid: Visor.

Barrera, L. (1991). *Del sonido a la grafía: texto oral y texto escrito. Comprensión de la lectura y acción docente.* Madrid: Pirámide.

Barrreto de Ramírez, N. (1997). *Laurus.* No. 5. Caracas: UPEL.

Cortina, A. (1996). *Un mundo de valores.* Valencia: Generalitat Valenciana.

Delors, J. (1996) La Educación o la Utopía Necesaria. En *La Educación Encierra un Tesoro,* Caracas: Santillana. UNESCO.

Esté, A. (1993). *El texto escolar y la educación para la dignidad.* Ponencia presentada en el I Seminario Internacional. Mejorando la calidad de los libros de textos. Caracas.

Fraca de Barrera, L. y Obregón, H. (1985). Fenómenos fonéticos segmentales del español de la zona costera de Venezuela. *Letras,* 43. Caracas: IUPC-CILLAB.

Habermas, J. (1994). Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.

Ledezma, M. de. y Pinto de Escalona, N. (1996). Teoría lingüística y praxis pedagógica. *Letras,* 53. Caracas: UPEL-IPC.

Ledezma, M. De. y Pinto de Escalona, N. (1996). De la lengua oral a la lengua escrita. *Laurus,* N° 3. Caracas: UPEL.

Ledezma, M. de. y Pinto de Escalona, N. (1999). *La enseñanza de la lengua en el marco de la Reforma Educativa.* Caracas: Ministerio de Educación. FEDUPEL.

Ledezma. M. de. y Barrera, L. (1985). Algunos fenómenos morfosintácticos del habla de Venezuela. *Letras* 43. Caracas: IUPC-CILLAB.

Ledezma, M. de. y Obregón, H. (1990). *Gramática del español de Venezuela*. Caracas: IPC-CILLAB.

Lerner, D. (1997). *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de Educación Básica. Primera Etapa*. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de Educación Básica. Segunda Etapa*. Caracas: Autor.

Morles, A. (1994). *La comprensión de la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica*. Caracas: FEDUPEL.

Odreman, N. (1996). Proyecto Educativo. Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación. *Revista Educación*. N° 179. Caracas: Ministerio de Educación.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.

Parodi Sweis, G. (1992). *Macroestrategias en la comprensión de textos escritos: relaciones retóricas implícitas. Proyecto Fondecyt*. Chile: Universidad Educares.

Peronard Thierry, M. (1993). *La comprensión de textos escritos: ¿Crisis universal?*. Ponencia presentada en el X Congreso Internacional de la ALFAL. México: Universidad Cristóbal Colón.

Quiroga Torrealba. L. (1989). El lenguaje en la formación escolar del niño. En *Estudios lingüísticos y filológicos*. Caracas: USB

Rivas Balboa, C. (1996). Un nuevo paradigma en educación y

formación de recursos humanos. En Cuadernos Lagoven. Caracas: Lagoven.

Rodríguez Bello, L. (1994). *Procesos retóricos y literarios en cuentos escritos por niños.* Caracas: La Casa de Bello.

Rodríguez Bello, L. (1997). El texto literario como estrategia para desarrollar la escritura creativa y el pensamiento crítico. *Investigación y Postgrado.* 12 (1). Caracas: UPEL.

Rodríguez, N. (1995). *Educación Básica y Trabajo.* Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la UCV.

Rosenblat, A. (1959). El Nacional.25-2-59 y 1-3-59. Caracas.

Sánchez de Ramírez, I. (1994) Cómo se enseña a redactar. *Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna.* Caracas: Trophiykos.

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo.* Madrid: Anaya.

Yus Ramos, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad.* Madrid: Anaya.

LOS ADVERBIOS PREPOSITIVOS EN EL HABLA DE VALENCIA

Manuel Navarro Correa.
ELAC. Universidad de Carabobo. Valencia.

Resumen

En español existen ciertas estructuras conformadas por adverbio + preposición capaces de funcionar como simples preposiciones ("encima/arriba de la mesa" en lugar de "sobre la mesa"). El presente trabajo, parte de uno más amplio sobre el español hablado en Valencia, persigue dos objetivos fundamentales: en primer lugar averiguar el índice de frecuencia de algunos adverbios en función prepositiva, y, tangencialmente, en otros contextos; y en segundo término verificar si su frecuencia de aparición depende de factores lingüísticos y/o sociales. Para ello se ha analizado un amplio corpus grabado. Se entrevistaron 484 sujetos distribuidos por sexo, edad, escolaridad e ingreso. La investigación arrojó, entre otros, los siguientes resultados: a) la clase de adverbio y el contexto condicionan, a veces significativamente, la frecuencia de las variantes; b) en algunas ocasiones el índice de frecuencia de las distintas formas depende de determinados factores sociales.

Palabras Claves: Español de Venezuela, gramática. adverbio, preposición.

Abstract

In spanish language, some adverb+ preposition structures have the function of a preposition ("encima/arriba de la mesa" instead of "sobre la mesa"). This research is derived from a larger study of spanish spoken in Valencia. It has two main objectives: a) to investigate the frequency of

55

some place adverbs structures used like prepositions, and, by the way, of other contexts; b) to verify whether this frequency is determined by certain social variables. A large tape-recorded corpus of data was analysed in order to reach these objectives. The investigation uncovered , inter alia, the following results: 1) the kind of adverb and the context determine, at times mainly, the frequency of some formes; 2) on certains occasions , the frequency with wich distint adverbs appear depends upon specific social factors.

Key Words: Venezuelan Spanish, Grammar, Adverb, Preposition.

0. Introducción

En español existen ciertas estructuras conformadas por adverbio + preposición capaces de funcionar como simples preposiciones. Por este motivo los gramáticos las han denominado adverbios prepositivos. Es lo que sucede con las siguientes construcciones tomadas del español hablado.

La llave se encuentra encima del *hidrante; Había un tipo escondido* detrás de *un árbol; Los perritos los monté* arriba de *una silla*; *Le pide dinero* delante de *ellos; Mi tía me metió* debajo de *la cama; Soy una de las mayores* dentro de *mi grupo familiar; Están* fuera de *la ley;* Frente a *mi casa había un parque; Tenía una vaquera* enfrente de *la plaza.*

Estas estructuras, "casi del todo equivalentes a preposiciones simples" (Seco,1974: 13.1.4), han ido reduciendo, sobre todo en la expresión oral, la productividad de ciertas preposiciones propias hasta llegar incluso a volver casi o totalmente inusuales algunas de ellas. Es lo que ha sucedido, por ejemplo, con *so, bajo, ante, tras, cabe, sobre,*sustituidas en mayor o menor grado por *debajo de, delante de, detrás de, junto a, encima de, arriba de.*

1. Propósito y metodología

En el presente trabajo, parte de otro más amplio que hemos venido elaborando sobre el español hablado en Valencia, nos hemos

propuesto dos objetivos fundamentales: en primer término, averiguar el índice de frecuencia de algunos adverbios de lugar en función prepositiva y, tangencialmente, en otras clases de contextos ; y en segundo lugar, verificar si su frecuencia de aparición depende de factores lingüísticos y/o sociales.

Para ello se ha analizado un amplio corpus grabado, recogido entre los años 84 y 86. La duración de las entrevistas osciló entre 15 y 20 minutos. El nivel de estilo logrado puede considerarse como semiformal. Se entrevistaron 484 sujetos distribuidos por sexo, edad, escolaridad e ingreso. Se distinguieron tres niveles cronológicos. El primero(I) abarca sujetos entre 11 y 20 años (edad promedio,14); el segundo(II), entre 20 y 40 años(edad promedio, 30); el tercero(III) comprende individuos de 41 años o más (edad promedio, 54). Asimismo se consideraron tres niveles de escolaridad. El primero(I) abarca sujetos con la primaria terminada o no, el segundo(II), bachilleres o equivalentes; el tercero(III), graduados universitarios o a punto de terminar sus estudios. De igual modo se consideraron tres niveles socioeconómicos, según el ingreso familiar de los informantes. El nivel I corresponde al estrato bajo; el II, al medio; el III, al alto.

El trabajo consta de tres partes. En la primera se analiza la alternancia entre las formas : *afuera / fuera, adelante /delante, atrás / detrás, adentro / dentro, abajo / debajo.* En la segunda, se estudia la frecuencia de aparición de los adverbios de las series *enfrente / frente / al frente,* y *arriba / encima.* En la tercera se aborda la alternancia pronombre personal / posesivo en estructuras del tipo *se sentó detrás* de mí / mío.

2. 1.

Entre los adverbios de lugar susceptibles de conformar estructuras prepositivas están *fuera, detrás, delante, debajo y dentro.* Es lo que sucede, por ejemplo, en los siguientes contextos:

Ahorita estoy fuera del *conjunto; Dejaban la bolsita* detrás de *un palo de mango; Es peor vivir peleando todo el día* delante de *los*

muchachos; Coloqué el libro debajo del *pupitre; Ellos me dejaron* dentro del *carro.*

Frente a estos existe otro conjunto de adverbios estrechamente relacionados con los anteriores que no admiten preposición pospuesta (Alcina y Blecua, 1975: 4.9.2.4). Se trata de *afuera, atrás, adelante, abajo y adentro.* A esta serie de formas imposibilitadas, según la norma, de constituir adverbios prepositivos se aludirá de aquí en adelante como grupo A, para distinguirlo del anterior o grupo B.

Pero, como es sabido, la norma no siempre se cumple; no son completamente inusuales , en todo el ámbito del español, construcciones del tipo *atrás de ti; adentro de la casa, etc.*, sobre todo en determinados sociolectos.

Los grupos A + B proporcionaron un total de 799 contextos, distribuidos del siguiente modo: A, 53% (425 / 799); B, 47% (374/ 799). Como puede verse, ambas agrupaciones presentan una distribución bastante similar, pues la diferencia de 7% entre A y B carece de significación. Pero, como se verá más adelante, esta distribución varía significativamente de acuerdo con determinados factores internos.

Siguiendo parcialmente los lineamientos del *Cuestionario* del PILEI(*Morfosintaxis,*2.1.6.1.1.3.6.), se distinguieron los siguientes factores lingüísticos: a) posición absoluta (*siempre se sentaba adelante /delante*); b) presencia de un adverbio demostrativo (*estaban aquí afuera / fuera*); c) preposición antepuesta (*la butaca de atrás/ detrás*); d) preposición pospuesta (*detrás /atrás de la ventana*); e) preposición + adverbio + preposición (*por debajo/ abajo de la puerta*).

En el corpus, tanto los contextos a-b como d-e presentan índices de frecuencia muy similares: la diferencia es de 4% entre (a) y (b), y de 2% entre (d) y (e). Por ello los cinco contextos iniciales se han reducido a sólo tres: I, ausencia de preposición (a+b); II, preposición antepuesta (c); III, preposición pospuesta (d+e). La distribución de los tres contextos aparece en el cuadro 1.

Los resultados indican que el contexto I favorece muy significativamente(86%) las formas del grupo A, mientras que el III

las restringe en gran medida(9%). También propicia las variantes del grupo A el contexto II, es decir, el de la preposición antepuesta, pero de un modo menos significativo, pues la diferencia entre A y B no sobrepasa el 20 %.

Cuadro 1
Distribución de los grupos A y B según contextos.

Grupo A	Grupo B	Nº	CONTEXTOS
86.0	13.9	294	I
60.2	39.7	244	II
10.1	90.8	261	III

En el cuadro anterior puede verse que el índice de frecuencia del grupo B es de 14% en el contexto I, 39% en el II y 91% en el III. Sin embargo estos porcentajes varían, a veces de un modo significativo, entre los distintos pares de adverbios (cuadro 2).

Cuadro 2
Distribución de cada par de adverbios según contextos.

Grupo A	Grupo B	Nº	CONTEXTO I
92.1	7.8	64	Atrás / detrás
64.2	35.7	70	Afuera / fuera
84.0	15.9	44	Adentro/ dentro
94.8	5.1	39	Abajo / debajo
97.4	2.5	77	Adelante / delante
			CONTEXTO II
71.6	28.3	53	Atrás / detrás
40.7	59.2	54	Afuera / fuera
50.9	49.0	55	Adentro / dentro
69.2	30.7	39	Abajo / debajo
74.4	25.5	43	Adelante / delante
			CONTEXTO III
23.7	76.2	59	Atrás / detrás
10.5	89.4	20	Afuera / fuera
4.3	95.6	138	Adentro / dentro
8.0	92.0	25	Abajo / debajo
0.0	100.0	19	Adelante / delante

Puede observarse que en posición absoluta (I) la variante *fuera* alcanza una frecuencia de 36% y *dentro*, un 16%. Las demás formas del grupo B poseen unos índices que oscilan entre 8% y 3%. Conviene destacar que estos resultados deben interpretarse sólo como un inventario de las formas A y B registradas en el contexto I. La tarea de discriminar entre cuáles funcionan como variantes de una variable y cuáles no desbordaría los límites del presente estudio. Algunos ejemplos:

Yo busqué el padrote fuera *porque no tengo machos aquí, busqué el padrote* afuera; *Eso lo desvalijan incluso con la gente* dentro; ....*Y ese mujerero* adentro *gritando; Tiene que tener un tambor para metérselo* abajo; *Entonces yo me le meto* debajo *y el muchacho me cayó encima; Me senté* adelante; (...) *a mí siempre me gusta sentarme* delante, *cerca del profesor; Nosotros nos pegábamos a* los *coches* atrás; *Los quitrines tenían una bestia y dos asientos* detrás; *Había un burro* afuera *y lo metí* adentro, *en el salón de clase; Los sábados cenamos* fuera *o vamos al cine; Pienso hacer el postgrado* fuera; *Voy al cine, a comer* afuera *con mis padres...; Si no tenemos dinero para salir* fuera, *nos vamos por aquí...; Representaba a Carabobo en varios encuentros* afuera.

En el contexto II (preposición antepuesta) son asimismo *fuera* (59%) y *dentro* (49%) los adverbios con mayor índice de frecuencia dentro del grupo B. Los demás se hallan entre el 29% y 26%. Ejemplos:

Yo me sentaba hacia atrás *y entonces él no atendía a la clase sino viendo para* atrás; *Hace tiempo se metieron por* detrás *y sacaron la batería del carro; Se le reventaron los dientes de* delante; *Porque adonde hay una mala cabeza no pueden pensar bien los de* abajo; *Soldamos todo por* debajo *con una máquina; (Al plátano) se le quita la venita de* adentro *y se machaca; (La casa) parecía un tanque por* dentro; *Siempre me ha gustado conocer países de* fuera; *Dicen que yo soy de* afuera, *pero eso es mentira.*

Conviene señalar que no se computaron 30 contextos donde aparece el adverbio *adelante* con valor temporal. Se trata de estructuras fijas del tipo *de aquí en / para adelante*, la mitad de ellas construidas con un adverbio demostrativo. Algunos ejemplos:

...Para que sea buena la cosecha de ahí para adelante; De ahora en adelante; Lea de Mateo en adelante; De ahí en adelante habían otras metas.

En estas estructuras la preposición *en (77%)* se utiliza significativamente más que *para(23%)*. Ni el nivel culto ni el estrato socioeconómico alto aportan contextos con *para*, lo que podría interpretarse como un indicio de su poco prestigio dentro de la comunidad valenciana.

En el contexto III (preposición pospuesta) también existe una jerarquización entre los distintos pares de variantes: *atrás* (24%) es la forma del grupo A más utilizada en las construcciones adverbiales prepositivas. Le siguen *afuera* (11%), *abajo* (8%) *adentro* (4%). No se recogió ningún ejemplo de *adelante* en alternancia con *delante* en esta posición. Algunos testimonios:

...Y venían uno atrás del *otro; Se había escondido* detrás del *televisor; ...Y lo agarró la policía* debajo de *la mata; Mi pupitre estaba justo* abajo de *la ventana; ...Y no decírselo* delante del *amigo*, delante de *la gente; Y tienen muchas amistades* afuera del *país también; Tenemos que hacer educación física* fuera del *plantel; Echaba broma* adentro de *la huelga; Lo que queda adentro es puro vigilante* adentro de *la Universidad; ...Y después salíamos corriendo por* detrás del *liceo.*

No aparecieron contextos de *ante, bajo, tras*. Se recogieron dos ejemplos de la estructura *tras de*, donde *tras* se ha adverbializado para conformar con *de* una locución prepositiva semejante a *detrás de*: *Y tiene que andar todos los días* tras de *él con una correa en la mano;* Tras de *la estación, donde era la estación.*

2.2. Preposiciones antepuestas.

En el corpus se han recogido las siguientes preposiciones antepuestas(contexto II): *de*, *para*, *hacia*, *desde*, *hasta* y *por*. El número de apariciones de cada una se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 3
Frecuencia de aparición de las preposiciones antepuestas a los adverbios.

	DE	PARA	HACIA	DESDE	HASTA	POR
Atrás	15	15	6	2	0	0
Detrás	2	0	0	0	0	13
Afuera	8	14	0	0	0	0
Fuera	9	0	0	0	0	23
Adentro	8	17	1	0	2	0
Dentro	0	0	0	0	0	27
Abajo	5	16	3	1	1	2
Debajo	0	0	0	0	0	11
Adelante	4	22	6	0	0	0
Delante	0	0	0	0	0	11
TOTAL	51	84	16	3	3	87

Conviene señalar que *de* aparece elidida en 7 oportunidades, lo que supone un 14% de los contextos recopilados con esta preposición. En casi todos los casos de elisión está presente la palabra *parte*. Algunos ejemplos:

Nos rodearon en la parte detrás *para vernos obligados a correr hacia adelante; El tranvía era tapado su* parte alante, *pero en su* parte atrás *había una...*

En el cuadro 4 se muestra el índice de frecuencia de las preposiciones de acuerdo con la clase de grupo (A / B) al que anteceden. Se han excluido *hasta* y *desde* con tres apariciones cada una, todas antepuestas a formas del grupo A (cuadro 3).

Según puede observarse, en todos los contextos con *para* y *hacia* las preposiciones aparecen delante de formas pertenecientes

al grupo A. Lo mismo ocurre con la inmensa mayoría (78%) de las estructuras con *de* antepuesta. En cambio con *por* sucede todo lo contrario: esta preposición precede casi categóricamente (98%) a variantes del grupo B.

Cuadro 4
Distribución de las preposiciones antepuestas más frecuentes.

Prep. antepuestas	Grupo A	Grupo B	Nº
DE	78.4	21.5	51
PARA	100.0	--	84
HACIA	100.0	--	16
POR	2.2	97.7	87

Ejemplos:

No le he visto ningún cambio en marcha atrás, sino siempre hacia adelante; *Son muy trabajadores y han salido* p'alante; *Y a veces le hacen de* fuera *llamadas también; Y entonces se inunda la parte* de atrás; (*Lo repujo) por la parte* de detrás; *El rancho se moja todo por encima y* por debajo; *Por ahí* por *allá* abajo *eso es un callejón.*

Conviene señalar que en estilo informal la construcción *llevarse por delante* significa 'atropellar' en ciertos contextos, como se ilustra en los siguientes ejemplos del corpus:

Un burro me llevó por delante; *Se lo* llevó *la moto* por delante

Los contextos de preposición pospuesta , es decir , los adverbios prepositivos, aparecen normalmente construidos con la preposición *de*. . En algún caso se elide la preposición:

...*En plena actuación* delante *el público.*

Construcciones similares se han registrado también con otros adverbios que se estudiarán más adelante. Se han recogido los siguientes ejemplos:

Nos montamos arriba *esos árboles; Pero caí* arriba *una mata;*

Continuaba hasta frente *el Rectorado;* Enfrente *el cementerio tenemos ya una zona industrial.*

Ya Cuervo (1975: nota 142) alude a este fenómeno, que ilustra con ejemplos tomados del período clásico. Dice al respecto que "las preposiciones atraen a su grupo e igualan a sí adverbios y frases adverbiales que naturalmente se construyen con *de*". Kany (1969: 408) considera la construcción sin preposición como un arcaísmo, y señala que todavía se usaba en el siglo XVI en alternancia con estructuras con *de.* Alcina y Blecua(1975: 6.2.2.) señalan que "la lengua actual suele emplear determinados adverbios sin la preposición tales como *encima(encima la mesa), delante (delante la casa)* y otros, uso que no suele llegar al escrito y a la lengua cuidada".

Bien se trate de una preposición elidida, bien de una construcción arcaica, la presencia de esta clase de estructuras parece muy esporádica en el habla valenciana.

Las series *afuera /fuera, adentro / dentro* y *adelante / delante* se caracterizan por la presencia de formas largas (*afuera, adentro, adelante*) y cortas (*fuera, dentro, delante).* Kany (1969: 325) señala que "el mejor uso consagrado" de estos adverbios parece ser el siguiente: las formas largas se utilizan solas; y las cortas, en presencia de una preposición antepuesta o pospuesta. Y añade que en el español americano aparentemente se prefieren las formas largas cuando al adverbio le antecede una preposición, sobre todo *hacia.*

En el cuadro 5 se presenta la distribución global de las formas largas y cortas en el corpus valenciano

Cuadro 5
Distribución por contextos de las formas largas y cortas.

Formas largas	Formas cortas	Nº	CONTEXTOS
82.1	17.8	191	I
53.9	46.0	153	II
4.5	95.4	177	III

Puede observarse que en el contexto I (ausencia de preposición) predominan de un modo muy significativo las formas largas(82%). En el contexto III (preposición pospuesta) el índice de frecuencia de las formas cortas se convierte casi en regla categórica (95%). En cambio en el contexto II (preposición antepuesta) los índices de las formas largas (54%) y cortas (46%) pueden considerarse similares, pues la diferencia en favor de las primeras no sobrepasa el 8%.

Por otra parte es pertinente señalar que la distribución de ambas formas en el contexto II está condicionada por la clase de preposición. En el cuadro 6, elaborado con los datos contenidos en el nº 3, se muestra la distribución de las formas largas y cortas según la clase de preposición antepuesta.

Cuadro 6
Distribución de las formas largas y cortas según la clase de preposición.

Formas largas	Formas cortas	Nº	PREPOSICION
—	100	61	por
90.1	9.8	91	otras preposiciones

Los resultados indican que la clase de preposición constituye un factor importante en la frecuencia de aparición de las formas largas y cortas. Las preposiciones *de, para, hacia y hasta* propician muy significativamente las formas largas; y *por,* las cortas. Como puede verse, la observación de Kany sobre el español americano se confirma sólo parcialmente en el habla de Valencia. Algunos testimonios:

Me agarraron tres puntos por dentro *y tres* por fuera; *Es lógico que se espere la divisa* de afuera; *Se le reventaron los dientes* de adelante; *Pienso echar* p'alante, *...Y se puede atacar* por delante *y* por detrás *el fuego; Corrió mucho* hacia adelante; *Voy a tener una profesión* por delante; *El museo era muy bonito* por fuera; *Los perros metían los picures* para adentro; *Toda esa perolera de los árboles* de afuera; *Yo temblaba como un reloj* por dentro.

0.1 Factores sociales.

En el cuadro 7 se muestra la distribución del contexto III, es decir, de las construcciones con preposición pospuesta.

Cuadro 7
Distribución de los adverbios prepositivos según factores sociales

Grupo A	Grupo B	Nº	SEXO
9.7	90.2	144	hombres
8.5	91.4	117	mujeres
Grupo A	Grupo B	Nº	EDAD
4.2	95.7	47	III
8.6	91.3	104	II
11.8	88.1	110	I
Grupo A	Grupo B	Nº	ESCOLARIDAD
5.1	94.8	58	III
7.0	92.9	99	II
13.4	86.5	104	I
Grupo A	Grupo B	Nº	INGRESO
9.4	90.5	74	III
15.5	84.4	58	II
6.2	93.7	129	I

Como ya se señaló más arriba (cuadro 1) la aparición en el corpus de adverbios prepositivos construidos con formas del grupo A es bastante escasa; en conjunto no sobrepasa el 9%. Tal situación se refleja en la distribución de los datos según factores sociales mostrada en el cuadro nº 7. No obstante, puede observarse que parecen propiciar las estructuras del grupo A (*atrás de, adentro de,* etc.) los sujetos no pertenecientes al tercer grupo etario , los individuos menos cultos y los del segundo estrato socioeconómico.

Con el objeto de clarificar en lo posible los resultados anteriores se presenta en el cuadro 8 la distribución de la serie *atrás / detrás* con preposición pospuesta, dado que la estructura *atrás de* presenta

el mayor índice de frecuencia (24%) dentro del grupo A en el contexto III (ver cuadro 2).

Cuadro 8
Distribución de los adverbios prepositivos *atrás de / detrás de* según factores sociales.

Atrás de	Detrás de	Nº	SEXO
30.3	69.6	33	hombres
15.3	84.6	26	mujeres
Atrás de	Detrás de	Nº	EDAD
13.3	86.6	15	III
23.8	76.1	21	II
30.4	69.5	23	I
Atrás de	Detrás de	Nº	ESCOLARIDAD
8.3	91.6	12	III
15.3	84.6	13	II
32.3	67.6	34	I
Atrás de	Detrás de	Nº	INGRESO
16.3	83.3	18	III
42.8	57.1	14	II
18.5	81.4	27	I

Los resultados resaltan los observados en el cuadro 10. Los sujetos del nivel cultural bajo propician la aparición de *atrás de* un 24% más que el alto; y los del segundo nivel socioeconómico, un 25% por encima del primero y tercero; se muestra asimismo que su uso aumenta a medida que disminuye la edad de los informantes, con una diferencia de 17% entre los extremos de la escala. Pero además se pone de manifiesto que el sexo también influye, aunque moderadamente, en el índice de aparición de esta variante: los hombres la utilizan un 15% más que las mujeres.

3.1 *Enfrente, frente, al frente.*

En el corpus es muy escasa la aparición de los adverbios *enfrente* y *frente* en estructuras que no funcionan como adverbios prepositivos; es decir, en los contextos I y II. Apenas suman un total de 13 casos, distribuidos del siguiente modo: *enfrente*, 9 (4 del contexto I) ; *frente*, 4 (2 del contexto I). Algunos testimonios:

Ahí enfrente *llegaba el tranvía; Había la refinería de Ramos ahí* frente, *donde queda Radio 810; La maestra de* enfrente *me regaña mucho; Y cuando estaba viviendo en la casa, un muchacho* frente *había ganado la lotería.*

El contexto III (o de preposición pospuesta) proporcionó un total de 40 datos distribuidos así : *enfrente,* 8 (20%); *frente*, 32 (80%). Algunos ejemplos:

Enfrente de *mi colegio hay un parque; El colegio está ubicado* enfrente a *un museo abierto; Tiene tres salones* frente del *patio; Y* frente a *la secretaría hay un jardín;... Otro autobús, que me lleva hasta* frente de *mi trabajo; En la casa hay un negocio de venta de licores; cada vez que pasa un borracho por* enfrente de *la casa ese se persigna.*

La norma propugna *frente a* y *enfrente de* en esta clase de construcciones prepositivas. Sin embargo, como ha podido observarse en los ejemplos anteriores, el uso valenciano presenta vacilaciones. El adverbio *frente* aparece acompañado mayoritariamente de la preposición *a*; pero no faltan algunos contextos con *de*. En el corpus, los adverbios prepositivos construidos con esta forma se distribuyen del siguiente modo: *frente a*, 87.5% (28/32); *frente de* , 12.5% (4 / 32). Mayor vacilación parece presentar *enfrente:* de un total de 8 apariciones, 4 llevan *a* y 4 *de*.

Junto a las formas canónicas *frente* y *enfrente* se utiliza también en habla valenciana una variante conformada por preposición + *el frente*. Algunos testimonios:

La familia de mi tía vive al frente de *mi casa; Si no salgo* para el frente, *me quedo viendo televisión; Jugamos en el campo que tenemos* al frente; *Estas calles de aquí...la* del frente *ya tiene huecos; Nos pasan las camionetas por aquí* por el frente; *Una vecina y la otra muchacha* de al frente *medio me ayudaron.*

No faltan ejemplos elaborados con preposición + *todo* + *el frente*. El indefinido tiene aquí la función de indicar 'lugar exacto'; la estructura *en todo el frente* significa 'justo enfrente'. Algunos ejemplos:

En la plaza, en todo el frente *de la iglesia, ponían el arbolito; El Concejo Municipal, que estaba en* todo el frente *de la Plaza Bolívar.*

En el corpus se han registrado las siguientes preposiciones con *el frente* como término: *a, en, por, para*. Algunos testimonios:
Esa serie de parapetos que le han construido al frente; Al frente *de mi casa hay una cancha; Como él vive* en el frente *y él se va para allá...; De aquí de esta cuadra fueron los vecinos* del frente; *Uno tenía que ver pasar el noviecito* por el frente, *que se ponían en la esquina a esperar; Y la mayoría de las veces salgo* para el frente *a hablar con los muchachos.*

Pero la preposición más productiva es *a*. En el corpus la estructura *al frente* alcanza un índice de frecuencia de 67%. Por este motivo de ahora en adelante usaremos *al frente* para referirnos a preposición + *el frente.*

0.1. Factores lingüísticos

En el corpus las variantes *enfrente, frente* y *al frente* comprenden un total de 111 contextos. Su distribución aparece en el cuadro 9.

Cuadro 9
Distribución de las variantes *enfrente, frente* y *al frente.*

Enfrente	frente	al frente	Nª
16.2	32.4	51.3	111

Puede observarse que *al frente* ha desplazado en gran medida a las formas canónicas *enfrente y frente*. En términos globales la variante *al frente* comprende más de la mitad (51%) de las formas registradas.

Sin embargo, su índice de aparición se encuentra condicionado por factores lingüísticos. Se han distinguido dos clases de contextos: A y B. El contexto A comprende las estructuras que poseen una preposición pospuesta (tipo *enfrente de / frente a / al frente de la casa*). El B abarca todos los demás.

El índice de frecuencia de las variantes en los contextos A y B se muestra en el cuadro 10.

Cuadro 10
Distribución de *enfrente, frente y al frente* según contextos.

enfrente	frente	al frente	Nª	CONTEXTOS
14.5	58.1	27.2	55	A
17.8	7.1	75.0	56	B

Como puede verse, la forma más utilizada en las estructuras de adverbio prepositivo (contexto A) es *frente* (58%), seguida de *al frente* (27 %), mientras que *enfrente* no supera el 15%.

Por otra parte, los resultados indican que el contexto B favorece de un modo muy significativo la aparición de la variante *al frente* (75%) , en tanto que *enfrente* no supera el 18%. La forma *frente* presenta una restricción muy acentuada en este contexto: su índice de frecuencia no sobrepasa el 7%.

0.2. Factores sociales

La distribución de las variantes *enfrente, frente, al frente* según factores sociales se muestran en el cuadro 11.

Cuadro 11
Distribución de *enfrente, frente* y *al frente* según factores sociales.

enfrente	frente	al frente	Nº	SEXO
20.0	37.1	42.8	70	hombres
9.7	24.3	65.8	41	mujeres
Enfrente	frente	al frente	Nº	EDAD
17.2	44.8	37.9	29	III
21.2	39.3	39.3	33	II
12.2	20.4	67.3	49	I
Enfrente	frente	al frente	Nº	ESCOLARID.
35.0	30.0	35.0	20	III
18.7	56.2	25.0	16	II
10.6	28.0	61.3	75	I
enfrente	frente	al frente	Nº	INGRESO
26.6	36.6	36.6	30	III
25.0	50.0	25.0	12	II
10.1	27.5	62.3	69	I

Puede observarse que todos los factores inciden, en mayor o menor grado, en la distribución de las variantes.

Propician la aparición de la forma *al frente* las mujeres, los sujetos más jóvenes, los individuos de menor cultura y los del estrato socioeconómico más bajo. Las diferencias porcentuales entre los extremos son las siguientes: sexo, 23%; edad, 29%; escolaridad, 36%; ingreso, 37%.

0.1. Arriba y *encima*

En el corpus se recogieron 217 ejemplos de los adverbios *arriba* y *encima*. Su distribución global es como sigue: *arriba*, 78% (169/

217); *encima*, 22% (48 / 217). Puede verse que, en el corpus valenciano, la forma *arriba* es significativamente más usada que *encima*. Esta característica se mantiene en los distintos contextos, según se muestra en el cuadro 12.

Cuadro 12
Distribución de los adverbios *arriba* y *encima* según contextos.

arriba	encima	Nº	CONTEXTOS
77.2	22.7	110	I
84.1	15.8	63	II
70.4	29.5	44	III

En ausencia de preposición (contexto I) la forma *encima* no supera el 23%. Algunos ejemplos:
Y después le pegábamos arriba *la esquelita ; Me está echando muchas cargas a mí* arriba; ...*Y el hombre montado* arriba *con la rienda; Yo les volé* encima *otra vez; Lo dejaron maniatado (...) y un poco de ropa se la tiraron toda* encima.

Cuando al adverbio antecede preposición (contexto II) la diferencia entre ambas formas es similar a la registrada en el contexto I: el índice de *encima* no sobrepasa el 16%. Algunos testimonios:

Y así fue como se lo pudo quitar de encima; *El caucho se le salió al carro y me pasó por* encima, *Lo agarraba y lo tiraba desde* arriba; *Todo eso por ahí* arriba *lo que tenía era ganado.*

Señala Kany (1969: 402) que la locución prepositiva *arriba de* abunda más que *encima de* en las hablas rurales peninsulares; y que, en cambio, " la práctica actual de algunas regiones hispanoamericanas demuestra un abuso de *arriba de* allí donde el español general prescribe *encima de* (...) o sencillamente *sobre*".

La apreciación de Kany se cumple plenamente en el corpus valenciano: la estructura *arriba de* alcanza una frecuencia de 70%,

mientras que *encima de* no sobrepasa el 30%(contexto III). Algunos ejemplos:

Y me acuerdo que nos montábamos arriba del *liceo a tirarle piedras a la policía; Llega y se monta* arriba de *ese caballo viejo;...Y entonces van y se echan* arriba de *un cachorro; el cuerpo mío me cayó* encima del *brazo; Ya yo estaba montado* encima del *burro.*

Pueden alternar ambas variantes dentro de una oración, como en el siguiente ejemplo:

Entonces yo tenía el trabajo colocado encima de *unos cuadernos en el pupitre, y entonces llegó mi compañero de clase mío y se sentó* arriba del *trabajo.*

En el habla valenciana se utiliza poco la preposición *sobre* en alternancia con *arriba de, encima de.* Su presencia en el corpus no sobrepasa el 25%(15/59) frente a las estructuras prepositivas *arriba de* (53%) y *encima de* (22%), que en conjunto conforman el 75% de los contextos. Algunos testimonios:

Sobre *el camión iban las muchachas; Y el fósforo había caído* sobre *la cama; Y caía* sobre *la mata y me la quebraba;*

En dos oportunidades aparece *por sobre*:

Uno tiene que estar por sobre *los 5000 bolívares para medio poder comer; Y lo respeto* por sobre *todas las cosas.*

0.1 Factores sociales

La distribución de los adverbios prepositivos *arriba de / encima de* según factores sociales aparece en el cuadro 13.

Cuadro 13
Distribución de *arriba de* y *encima de* según factores sociales.

arriba de	encima de	Nº	SEXO
70.0	30.0	30	Hombres
71.4	28.5	14	Mujeres
arriba de	encima de	Nº	EDAD
83.3	16.6	6	III
58.8	41.1	17	II
76.6	23.8	21	I
arriba de	encima de	Nº	ESCOLARIDAD
75.0	25.0	4	III
88.8	11.1	18	II
54.5	45.4	22	I
arriba de	encima de	Nº	INGRESO
88.8	11.1	9	III
85.7	14.2	14	II
52.3	47.6	21	I

En el cuadro anterior puede observarse que propician la estructura *arriba de* los sujetos de más edad, los del nivel cultural medio y los individuos del estrato social alto. El sexo no incide en la distribución de estas variantes.

Como se señaló arriba, la frecuencia en el corpus de la preposición *sobre* no sobrepasa el 25% frente a las estructuras *arriba de* y *encima de*. La distribución de *sobre* según factores sociales aparece en el cuadro 14.

Cuadro 14
Distribución de *arriba de*, *encima de* y *sobre* según factores sociales.

arriba de	encima de	sobre	Nº	SEXO
53.8	23.0	23.0	39	hombres
50.0	20.0	30.0	20	mujeres
arriba de	encima de	sobre	Nº	EDAD
50.0	10.0	40.0	10	III
41.6	29.1	29.1	24	II
64.0	20.0	16.6	25	I
arriba de	encima de	sobre	Nº	ESCOLARID.
50.0	16.6	33.3	6	III
69.5	8.6	21.7	23	II
40.0	33.3	26.6	30	I
arriba de	encima de	sobre	Nº	INGRESO
66.6	8.3	25.0	12	III
63.1	10.5	26.3	19	II
39.2	35.7	25.0	28	I

Los resultados muestran que ni el sexo ni la escolaridad ni el ingreso inciden en la aparición de *sobre*; las diferencias observadas son poco o nada relevantes. El factor edad, en cambio, muestra una influencia más clara: en el tercer nivel cronológico el índice de frecuencia de la preposición se eleva a 40%, disminuye a 26% en el segundo y se reduce a 17% en el primero. Como puede verse, *sobre* presenta el comportamiento típico de una forma en retirada.

5.- Construcciones con posesivo.

Como es bien sabido, la norma rechaza la sustitución de un pronombre personal por un posesivo donde entran estos y otros

adverbios de lugar. Nos referimos a construcciones del tipo *detrás de mí / detrás mío, enfrente de mí / enfrente mío, encima de mí/ encima mío,* etc.

Aparentemente se trata de un fenómeno con mayor difusión en el español americano que en el peninsular. Abunda sobre todo en la región ríoplatense. Señala la Academia (3.10.11.d) que en España "se usa en las hablas populares de algunas regiones" y muy rara vez en literatura. Nuño (1969: 191) lo registra como vulgarismo sintáctico poco frecuente en la región de Cantabria. Hernández (1996: 204) lo considera un fenómeno muy extendido, en el nivel popular, por todo el ámbito del español; y precisa que dentro de Castilla "se da, al menos, en Burgos, Palencia, Valladolid y Salamanca".

Kany (1969: 66) destaca la amplia difusión del fenómeno en Argentina, incluso en textos literarios. Algo similar afirma Moreno de Alba (1993: 190). Añade Kany que estas construcciones con posesivo se utilizan también, aunque con menor intensidad, en otros países americanos, entre ellos Venezuela.

En el corpus valenciano se recogieron 27ejemplos donde pueden alternar la forma canónica y la estigmatizada. La mitad de los datos fue aportada por sujetos del estrato social bajo. En la casi totalidad de los casos(93%) se utiliza la variante canónica. Algunos testimonios:

Y salí corriendo detrás de él; *Y él se pegó* atrás de nosotros *corriendo por ese cerro; Sentí una alegría* dentro de mí...; *Lo veía a él así... que andaba* atrás de mí, *pues; El viejo se fue corriendo* delante de nosotros; *Y le pide dinero* delante de ellos; *Y salió corriendo* atrás de él; *En el apuro tiró las pizzas y cayó* encima de ellas.

La construcción con posesivo sólo apareció en dos oportunidades, lo que equivale al 7% de la muestra. Los contextos, aportados por sujetos del estrato social bajo, son los siguientes:

¡Ah! porque (en la pesadilla) yo sentía el viejo encima mío; *Tengo unos primos que viven* al frente mío.

Aunque la muestra obtenida es poco significativa, los resultados parecen indicar que en el habla valenciana la construcción con posesivo tiene escasa relevancia; lo que confirmaría la apreciación de Kany sobre el español de Venezuela.

Por otra parte, es pertinente señalar que el posesivo *suyo* (*un libro* suyo) se utiliza muy esporádicamente en la expresión oral venezolana; se prefiere la forma analítica (*un libro* de él).De Stefano (1996: 47) no encontró en Maracaibo ningún ejemplo de *suyo* en 384 casos de posesivo pospuesto; Freites (1998: 11-12) registró en Caracas una sola aparición dentro de un total de 304 datos; en el corpus de Valencia hemos hallado únicamente dos ejemplos de *suyo* en un universo de 197 posposiciones. Mayor vitalidad posee *nuestro (la familia* nuestra) frente a la construcción analítica (*la familia* de nosotros).Pero su índice de frecuencia es también bajo: 13% (24 / 181) en Maracaibo, 6% (11 /192) en Valencia.

El hecho de que casi todas las estructuras adverbiales registradas en el corpus correspondan a las del tipo *delante de él / de nosotros*, bien podría ser un reflejo de la tendencia del español venezolano a preferir significativamente la construcción perifrástica al posesivo pospuesto, donde el sistema permite la alternancia.

6.- Conclusiones

Lo expuesto a lo largo del presente trabajo puede condensarse en los siguientes puntos:

1.- En ausencia de preposición, los adverbios *abajo, afuera, adentro, atrás,* y *adelante* presentan en el corpus un índice de frecuencia significativamente mayor que los de la serie *debajo, fuera, dentro, detrás* y *delante.*

2.- Aunque en menor escala, la misma situación ocurre en presencia de una preposición antepuesta.

3.- Las preposiciones *de, hacia* y *para* favorecen en gran medida la aparición de la primera serie de adverbios nombrada arriba.

En cambio *por* la restringe casi totalmente.

4.- En conjunto, la serie *debajo, fuera, dentro, detrás* y *delante* aparece con una frecuencia muy alta en la conformación de locuciones adverbiales prepositivas. Pero su índice varía, aunque moderadamente, de una forma a otra.
5. -Propician la construcción *atrás de* los hombres, los sujetos más jóvenes, los del nivel cultural bajo y los del segundo estrato socioeconómico.

6.- Junto a los adverbios *enfrente* y *frente,* el hablante valenciano utiliza también estructuras conformadas por preposición + *el frente.* En el corpus abunda sobre todo la locución *al frente.*

7.- En las construcciones de adverbio prepositivo predomina *frente,* seguida de *al frente.* Pero en otros contextos la variante *al frente* posee un índice de frecuencia significativamente más elevado que las otras dos formas.

8.- Propician *al frente* las mujeres, los sujetos más jóvenes, los de menor cultura y los del estrato socioeconómico bajo.
9.- El adverbio *arriba* aparece con mucha mayor frecuencia que *encima* en todos los contextos analizados.

10.- En conjunto, las locuciones prepositivas *arriba de* y *encima de* han desplazado muy significativamente a la preposición *sobre.*

11.- El índice de frecuencia de *sobre* desciende a medida que disminuye la edad de los informantes, un comportamiento típico de las formas en retirada.

12.- En el corpus ha sido muy escasa la presencia de estructuras del tipo *delante mío.* Este hecho podría inscribirse dentro de la marcada tendencia del habla venezolana a sustituir el posesivo pospuesto por construcciones perifrásticas.

REFERENCIAS

Alcina, Juan y José Blecua (1975). *Gramática Española.* Barcelona: Vox.

Bello, Andrés (1975). *Gramática de la lengua castellana.* México D. F.: Editora Nacional.

Comisión de Lingüística Iberoamericana (P.I.L.E.I.) (1972). *Cuestionario para el estudio* Coordinado de la norma culta de las principales ciudades de *Iberoamérica y de la Península Ibérica,* II, Morfosintaxis, 1. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Cuervo, Rufino (1975). *Notas de la gramática de la lengua castellana de D. Andrés Bello.* México D.F.: Editora Nacional.

De Stefano, Luciana (1996). El adjetivo posesivo en el español hablado en Maracaibo. *Iberoromania,* nº 44, 39-51.Tübingen.

Freites, Francisco (1998). El posesivo pospuesto perifrástico de segunda y tercera persona: Una investigación sociolingüística sobre el español hablado en Venezuela. *Iberoromania,* nº 47, 3-26. Tübingen. 197-212.Barcelona: Ariel.

Kany, Charles (1969). *Sintaxis hispanoamericana.* Madrid: Gredos.

Moreno, José (1993). *El español en América.* México: Fondo de Cultura Económica.

Nuño, María (1996). Cantabria. En Manuel Alvar (director), *Manual de dialectología hispánica. El español de España,* 183-191. Barcelona: Ariel.

Seco, Manuel (1974). *Gramática esencial del español.* Madrid: Aguilar.

EL DISCURSO ARGUMENTATIVO DE LOS ESCOLARES VENEZOLANOS[1]

Iraida Sánchez de Ramírez
Nathalie Álvarez Niño

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación acerca de las características de los textos argumentativos escritos por estudiantes venezolanos de 6° y 9° grados, en cuanto a estructuración textual y tipo de argumento. Para dicha investigación se seleccionó al azar una muestra de 400 textos (200 de sexto grado y 200 de noveno), pertenecientes a estudiantes de cuatro estados del país (Mérida, Yaracuy, Bolívar y Carabobo), inscritos en distintos tipos de escuela (oficiales urbanas, oficiales rurales y privadas). Para analizar las características de los textos se construyeron dos instrumentos: uno para la estructura argumentativa y otro para el tipo de argumento. Los resultados muestran que: (a) el 45% de los sujetos no parece dominar la estructura argumentativa mínima (opinión y argumentos), (b) en los alumnos del medio rural se observa menor dominio de la estructura argumentativa elaborada, y (c) aunque no hay diferencias significativas entre sexto y noveno grados en cuanto al dominio de la estructura argumentativa, sí se aprecian diferencias en cuanto al tipo de argumento que indican una evolución hacia la argumentación adulta.

1 Una versión de este trabajo fue expuesta en el III Coloquio Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Santiago de Chile, 1999.

Palabras claves: argumentación, discurso argumentativo, texto argumentativo, estructura textual, desarrollo del discurso

ABSTRACT

This paper shows the results of an investigation about the features of argumentative texts written by Venezuelan students in Grades 6 and 9, concerning text structure and type of argument. The sample was composed of 400 texts: 200 written by 6 grade children and 200 by 9 grade youngsters. Students belong to 4 Venezuelan States: Mérida, Yaracuy, Bolívar and Carabobo, and they attend schools of different nature: public urban, public rural, and private schools. Two instruments were developed for the analysis of texts: one for textual structure and another for type of argument. Results show that: (a) 45% of the subjects do not master the minimal argumentative structure (opinion and arguments), (b) students attending rural schools have less mastery of elaborated argumentative structure, and (c) although no significative difference was found between Grades 6 and 9 as regard to argumentative structure, there were differences concerning the type of argument that points to an evolution to adult argumentation.

Key words: argumentation, argumentative discourse, argumentative text, text structure, discourse development

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar los resultados de una investigación acerca del desarrollo de la competencia argumentativa en jóvenes venezolanos entre 10 y 16 años. Concretamente, la investigación pretendió determinar:

(1) qué características presentan los discursos argumentativos escritos por los estudiantes venezolanos de 6° y 9° grados, en cuanto a estructuración textual y tipo de argumento.

(2) qué cambios se observan en los textos, entre un grado y otro.

METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación se seleccionó al azar una muestra de 400 textos: 200 de sexto grado y 200 de noveno. Dicha muestra forma parte de una más amplia, que se recolectó en ocasión de un estudio nacional sobre las competencias en Lengua Castellana de los alumnos venezolanos. Los sujetos que conforman nuestra muestra estudian en cuatro estados del país: Mérida, Yaracuy, Bolívar y Carabobo, y pertenecen a distintos tipos de escuela: oficiales urbanas, oficiales rurales y privadas. De acuerdo con los resultados del estudio nacional antes mencionado, el rendimiento en Lengua Castellana de estos alumnos puede considerarse promedio y está cercano a la media nacional. El promedio de edad de los niños de sexto grado es de 12 años; en tanto que el de noveno es 15. Los dos grados marcan el final de la segunda y tercera etapas de la Educación Básica.

El procedimiento de recolección de la muestra fue el siguiente: dentro del instrumento que se elaboró para la investigación nacional se incluyó un ítem de redacción que decía lo siguiente: "¿Estás de acuerdo con que se elimine el uniforme escolar? Nos gustaría saber tu opinión y las razones a favor o en contra". El ítem fue el mismo para los dos grados. Como quiera que la investigación nacional estuvo auspiciada por el Ministerio de Educación, que es el organismo que tendría la potestad de decidir una eliminación del uniforme estudiantil, la pregunta adquirió carácter de consulta real: los estudiantes sabían que estaban dirigiendo su mensaje al receptor apropiado, lo que favoreció que hubiese suficiente argumentación.

PRESUPUESTOS TEÓRICOS

Las muestras fueron analizadas a la luz de un tabulador, para cuya elaboración se tomaron en cuenta los siguientes presupuestos teóricos:

1. Discurso argumentativo

Con Golder y Coirier (1996), se entendió por discurso argumentativo un discurso basado en opiniones en el que un hablante o

escritor adopta una posición sobre un tópico controversial e intenta convencer al receptor de que se adhiera a ella, mediante argumentos. Esta concepción implica considerar el discurso argumentativo como un tipo de texto, en el que se identifican claramente por lo menos dos elementos: opinión y argumento. En tal sentido, se distingue de la intención argumentativa, la cual puede entenderse como la pretensión de modificar o reforzar las representaciones, creencias o valores de un individuo a través de un texto no necesariamente argumentativo, como por ejemplo, un relato.

2. Argumento

Se adopta la noción de argumento como dato que justifica y permite sostener un punto de vista. Se considera que entre el argumento y la conclusión hay un tercer elemento que Aristóteles llama "topos" o lugar común y que en teorías contemporáneas de la argumentación recibe el nombre de "garantía", el cual sirve de puente que conecta esos dos elementos mínimos del par argumentativo. Por ejemplo, cuando un estudiante dice: *Creo que no deberían eliminar el uniforme porque es barato*, está manejando un supuesto implícito, un lugar común, que es el principio económico fundamental de que lo que permita ahorrar costos es preferible a opciones más costosas. Esta "garantía" es lo que hace que un argumento pueda ser considerado como tal. Si en lugar del precio, el escolar aduce una razón como: *No deberían eliminar el uniforme porque éste es símbolo del progreso de la Patria,* el argumento tiene un menor grado de aceptabilidad porque no se percibe el supuesto sobre el cual descansa la justificación. Para Golder y Coirier (1996), los supuestos implícitos en la garantía deben representar conocimientos o valores colectivos y generales.

La garantía no sólo permite distinguir entre argumentos aceptables y menos aceptables para la audiencia, sino también entre argumentos y no-argumentos. Hay enunciados que tienen apariencia de argumentos pero, en realidad, no pueden considerarse como tales porque no hay un supuesto compartido que actúe como soporte. Por ejemplo, en *Creo que no deberían eliminar el uniforme porque, si lo hacen, nos veríamos todos distintos*, el pretendido argumento, más que una

justificación, es una consecuencia. Podría convertirse en un argumento si se enlaza con una garantía construida de manera explícita: *Creo que no deberían eliminar el uniforme porque, si lo hacen, nos veríamos todos distintos y esa heterogeneidad contribuye a crear una imagen desordenada del grupo.* Así se percibiría como motivo suficiente para avalar un punto de vista.

3. Estructura argumentativa

Muchos autores consideran que no existe un esquema textual prototípico de la argumentación. Sin embargo, concuerdan en que hay un par estructural mínimo formado por una opinión y un argumento. Más allá de este par mínimo, Brassart (1996) distingue dos esquemas básicos: los textos tabulares, constituidos por dos o más argumentos que convergen en una conclusión y los "encadenados", constituidos por argumentos que derivan unos de otros, que se conectan a partir de ejes causales-temporales. Un ejemplo de texto tabular podría ser éste: *No estoy de acuerdo con que eliminen el uniforme escolar porque (1) es cómodo y porque (2) permite identificar a los alumnos de la escuela,* en el que se observa una opinión y dos argumentos que no guardan entre sí relación alguna pero que apuntan hacia una misma conclusión. Un ejemplo de texto encadenado podría ser: *Sí deberían eliminar el uniforme escolar porque (1) es un gasto innecesario, ya que los alumnos podrían asistir a la escuela con la ropa que tienen, y (2) (al ser un gasto innecesario) se desestabiliza la economía familiar.* En él se observan dos argumentos unidos por una relación causal.

4. Desarrollo de la estructura argumentativa

Coirier y Golder (1993) realizaron una investigación acerca del desarrollo de la estructura argumentativa con muestras de discurso argumentativo escritas por 147 sujetos entre 7 y 14 años y 34 estudiantes universitarios. El propósito de la misma era determinar niveles o etapas en el desarrollo de habilidades argumentativas. Las muestras fueron analizadas a la luz de un tabulador que comprendía cinco categorías, de acuerdo con la presencia en el texto de los siguientes elementos estructurales: (1) opinión, (2) un argumento, (3) dos argumentos no

relacionados, (4) dos argumentos relacionados y (5) un contraargumento o refutación de otros puntos de vista.

Se postularon los siguientes estadios en la adquisición: (I) un estadio pre-argumentativo, caracterizado por la ausencia de opinión o de argumentos, (II) un estadio de argumentación mínima, definido por la presencia de opinión y un argumento y (III) un estadio de argumentación elaborada, caracterizado por la inclusión de dos o más argumentos. Dentro de este último habría distintos niveles de compejidad que van desde la argumentación tabular (es decir, compuesta por argumentos no relacionados), a la argumentación encadenada y de ésta a la contraargumentación.

Los resultados demostraron que el 90% de los niños de 7 u 8 años ya está en posesión de la estructura argumentativa mínima y que los de 13 o 14 están en la etapa de argumentación elaborada: tres de cada cuatro escriben textos compuestos por opinión y dos argumentos. Sin embargo, en los textos de esa edad casi no se encuentran contraargumentos, lo cual coincide con los hallazgos de Brassart (1988), quien señala que sólo el 40% de los escolares franceses de 11-12 años producen contraargumentos. La consideración de otros puntos de vista parece desarrollarse hacia los 15 o 16 años.

DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS

Con las anteriores premisas teóricas se construyeron dos tabuladores: uno para la estructura argumentativa y otro para el tipo de argumento. Inicialmente, el referido a la estructura argumentativa se basó en la descripción de las etapas en el desarrollo de la argumentación señaladas por Coirier y Golder (1993), pero al aplicarlo a las muestras fue tal la variedad de estructuras halladas que se hizo necesario reestructurarlo con el fin de registrar otras modalidades. Con la modificación realizada, el tabulador quedó estructurado en cinco niveles. El nivel I, de manera general, responde a las características del estadio pre-argumentativo, pues está compuesto por modalidades estructurales que carecen de opinión o argumentos. El nivel II constituye una transición entre el estadio pre-argumentativo y el de argumentación mínima, ya

que en él se insertan algunas formas textuales en las que se observa una argumentación incipiente. El nivel III corresponde al que Coirier y Golder identifican con la argumentación mínima. Los IV y V son los de argumentación elaborada: la diferencia entre ellos es que en el V hay consideración de otros puntos de vista.

El tabulador para el tipo de argumento no está basado en ninguna investigación precedente. Consta también de cinco niveles que constituyen un fraccionamiento arbitrario de un continuum, cuyos polos están constituidos por el "yo" y el colectivo. En el nivel I se hallan los argumentos más centrados en el yo, en el interés o gusto individual ("razón: me gusta"). En el II están los argumentos "prácticos", que también están cercanos al yo en tanto señalan una conveniencia particular ("razón: me conviene"). En el tercero, ya comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el colectivo: a este conjunto pertenecen los argumentos que señalan la pertenecia a un grupo, la identidad como parte de un colectivo ("razón: es nuestro").En los niveles IV y V están los criterios centrados en el interés colectivo: en el IV se sitúan los económicos ("razón: conviene a todos desde una óptica material") y en el V, los valores de un nivel menos concreto ("razón: conviene a la sociedad").

Los siguientes cuadros muestran cada uno de estos niveles, con un pequeño ejemplo de textos ubicados en las distintas categorías. En dichos ejemplos se ha ajustado la ortografía de los textos para no distraer la atención hacia los aspectos formales de la escritura.

Cuadro 1.
Tabulador de estructura argumentativa. Nivel I. Etapa pre-argumentativa

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
1.El texto no se relaciona con el tópico.	Estoy de acuerdo con esta prueba porque se ve la educación, el aprendizaje que nos han dado nuestros padres y maestros desde el primer grado hasta el que estamos.
2. El texto no es argumentativo: no contiene opinión ni argumentos, sino propuestas, solicitudes, críticas, etc.	Bueno, yo pienso que deben cambiar el uniforme por una chemise blanca, azul o marrón y que la falda la deben cambiar por un pantalón de bluyin o por un yumper de color azul.
3. No hay opinión: sólo se enumeran ventajas y desventajas.	No, porque es incorrecto quitar los uniformes escolares; nos sirve para pagar menos en el bus y para estar bien vestidos, no como unos "malandros". Sí, porque a algunos muchachos nos gusta venir a la escuela sin uniforme, pero no podemos porque la escuela nos obliga.
4. Hay enumeración de ventajas y desventajas y un pronunciamiento al final.	No estaría de acuerdo en una parte y en otra sí. No estaría de acuerdo porque nuestro uniforme representa para mí el orden y respeto que tenemos hacia nuestra institución, y por otra parte estoy de acuerdo porque tanto azul me marea. Creo que, a pesar de todo, no se debe eliminar el uniforme.
5. Hay opinión (a veces implícita) combinada con propuestas, protestas, solicitudes, etc.	¿Por qué? ¡Si el uniforme no está haciendo nada! Si fueran los que eliminan los uniformes, que le eliminen todo tipo de ropa a ellos para ver si les gusta eso de que le eliminen el uniforme. No les va a gustar. Entonces no estoy de acuerdo en el "elimine" de los uniformes. Así que nuestro uniforme se queda con nosotros, gústeles o no les guste. No. No estoy de acuerdo con la eliminación del uniforme. Aunque sí me gustaría que pusieran pantalón de gabardina y zapatos únicamente negros, bragas y botas para las labores agrícolas.
6. No hay opinión explícita, sino argumentos que la presuponen.	Porque sin el uniforme no podemos estudiar. Porque con uniforme somos alguien. Porque con el uniforme podemos venir felices a clases.

BEST COPY AVAILABLE

Cuadro 2.
Tabulador de estructura argumentativa. Nivel II. Etapa de transición

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
7. Hay opinión seguida de argumentos menos aceptables o de no-argumentos	Primero tengo que decir que no tengo razones en contra de la eliminación del uniforme escolar. Mis razones a favor de la eliminación del uniforme escolar son: Mucha gente se interesaría en estos colegios, lo que quiere decir, ingresos. Los alumnos, por ejemplo yo, tendríamos más ganas de estudiar. Y mi última razón es que tendría el honor de decir que yo estudio en tal colegio y ahí sí confían en sus alumnos.
8. Hay opinión y por lo menos un argumento aceptable, pero también hay argumentos menos aceptables e ideas no relacionadas	No estoy de acuerdo con la eliminación, debido a que con él la persona joven se ve que puede ser más respetuosa, no se le ve como si éste fuera un antisocial. También con este uniforme muchos antisociales, hermanos de estudiantes, se lo pueden poner y cometer malas acciones, ya que casi nunca los cuerpos de policía los detienen. Sí estoy de acuerdo con la eliminación del uniforme escolar, ya que pienso que si todos damos nuestra cara real y nos quitamos este traje que no es más que una máscara de nuestra vida, existiría una mayor comprensión y un excelente compañerismo entre todos.
9. Hay opinión y por lo menos un argumento válido, pero también protestas, críticas, propuestas, etc.	Lógico que no estoy de acuerdo con la eliminación del uniforme escolar, ya que esa es una manera de identificarnos antes las demás personas, de nuestra ocupación. Pienso que es una idea absurda y una pregunta que no se debe realizar. En otro punto de vista, pienso que en las universidades se debería "plantar" el uniforme.

BEST COPY AVAILABLE

Cuadro 3.

Tabulador de estructura argumentativa. Nivel III. Argumentación mínima

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
10. Hay opinión y por lo menos un argumento aceptable	No estoy de acuerdo con la eliminación del uniforme escolar, ya que el uniforme hace más presentables a los alumnos del plantel, en vez de andar unos de un color y otros de otro color. Por eso no es bueno que lo eliminen.

Cuadro 4.

Tabulador de estructura argumentativa. Nivel IV. Argumentación elaborada.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
11. Hay opinión y por lo menos dos argumentos aceptables	No estoy de acuerdo, ya que éste es un beneficio para todos, sobre todo para las personas de muy bajos recursos. Otra razón es que el uniforme ayuda a reconocernos como estudiantes de un plantel específico. Si eliminan el uniforme, muchas personas se perjudican

Cuadro 5.

Tabulador de estructura argumentativa. Nivel IV. Argumentación elaborada y contra-argumentación.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
12. El texto posee opinión, argumentos aceptables y consideración de otros puntos de vista.	La eliminación del uniforme escolar sería de provecho para algunas personas de pocos recursos, ya que sólo comprarían la ropa que comúnmente se usa. Pero a mí me gusta más el uniforme, ya que éste distingue al instituto y es muy bonito ver un grupo de jóvenes uniformados. Se ve ordenado y pulcro

Cuadro 6.
Tabulador de estructura argumentativa. Nivel I. Argumentos centrados en el gusto personal.

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Me gusta	No me gusta
Me luce	Me resalta la figura (en las muchachas)
Mejora la presentación personal	Limita la posibilidad de vestir según el l gusto y la moda.
Es bonito	Es feo. Es anticuado.

Cuadro 7.
Tabulador de estructura argumentativa. Nivel II. Argumentos centrados en la conveniencia personal.

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Disimula el sucio	Hay que lavarlo con frecuencia
El que lo lleva puesto paga menor tarifa en el transporte público	Los choferes de autobuses evitan recoger a los estudiantes (porque, por disposición gubernamental, pagan menos)
Permite el acceso a bibliotecas	No varía según el clima
Protege las rodillas	La falda de las muchachas se levanta (y los muchachos aprovechan)

BEST COPY AVAILABLE

Cuadro 8.
Tabulador de estructura argumentativa. Nivel III. Argumentos centrados en la identidad grupal.

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Distingue entre las etapas de la Educación Básica	Distingue entre las etapas de la Educación Básica (y eso perjudica a algunos).
Distingue entre escuelas	Distingue entre escuelas (permite saber si un alumno pertenece a una escuela oficial o a una privada).
Identifica a los alumnos de un plantel cuando están fuera de él	Identifica a los alumnos de un plantel cuando están fuera de él (y los reconocen fácilmente cuando se escapan)
Identifica a los alumnos dentro del plantel	
Identifica al estudiante	

Cuadro 9.
Tabulador de estructura argumentativa. Nivel IV. Argumentos centrados en la Economía.

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Es económico	Es costoso
Permite conservar la ropa de vestir	Es un gasto innecesario
Es donado por el Estado	

Cuadro 10.
Tabulador de estructura argumentativa. Nivel IV. Argumentos centrados en el bien social.

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Reduce la distancia entre las clases sociales	Es un elemento superficial o no esencial dentro del proceso educativo
Contribuye al orden o a una mejor imagen de la escuela	Hace que aumenten las inasistencias (porque los alumnos que no lo llevan no pueden entrar a clases)
Fomenta la responsabilidad (porque hay que cuidarlo)	

RESULTADOS

Cuadro 11.
Resultados: dominio de la estructura argumentativa

NIVEL	6º GRADO					9º GRADO				
	Oficial Urbano	Oficial Rural	Privado	Total	%	Oficial Urbano	Oficial Rural	Privado	Total	%
I	18	14	18	50	25	17	18	22	57	28.5
II	11	14	15	40	20	11	8	13	32	16.5
III	20	21	11	52	26	16	16	11	43	21.5
IV	21	12	20	53	26.5	26	13	18	57	28.5
V	1	0	4	5	2.5	3	2	6	11	5.5

Cuadro 12.
Resultados: Tipo de argumentos

NIVEL	6º GRADO				9º GRADO			
	Oficial Urbano	Oficial Rural	Privado	Total	Oficial Urbano	Oficial Rural	Privado	Total
I	22	16	26	64	12	7	32	41
II	6	5	2	13	4	2	12	18
III	34	14	35	83	27	36	37	100
IV	6	16	5	29	11	6	20	37
V	7	13	12	32	14	8	11	33

En el Nivel I (criterios centrados en el gusto personal), el argumento más empleado por los alumnos de noveno grado pertenecientes a colegios privados es "no permite llevar ropa según el gusto o la moda".

En el Nivel III (criterios relacionados con la identidad grupal), el argumento más utilizado es "identifica al estudiante", excepto en sexto grado de los planteles privados, que es "identifica las escuelas".

En el Nivel IV (criterios económicos), el argumento más seleccionado por los alumnos de sexto grado pertenecientes a planteles rurales es "el uniforme es donación del Estado". En el noveno grado de los planteles privados, es "contribuye al ahorro de ropa".

En el nivel V, el argumento más esgrimido es "contribuye al orden y a la imagen institucional".

CONCLUSIONES

1. El 45% de los niños de la muestra, tanto de sexto como de noveno grado, no parece dominar la estructura argumentativa mínima (opinión y argumentos). Este porcentaje pone una distancia considerable entre nuestra situación y lo planteado por Coirier y Golder (1993): en su estudio, los niños de 7 y 8 años ya están en posesión del par estructural mínimo de la argumentación.

2. Sólo un 2.5% de los alumnos de sexto grado y un 5.5.% de los alumnos de noveno maneja la consideración de otros puntos de vista. Este resultado es cónsono con lo planteado por Coirier y Golder (1993), en el sentido de que la contraargumentación se generaliza hacia los 15-16 años (los alumnos de noveno grado tienen un promedio de 15), pero difiere de lo planteado por Brassart. Como se señaló anteriormente, este investigador reporta que el 40% de los niños franceses de 11-12 años manejan contraargumentos.

3. En los alumnos del medio rural se observa menor dominio de la estructura argumentativa elaborada (niveles IV y V). Esto podría significar que, más que a factores endógenos como la edad, la producción de textos argumentativos está ligada a factores exógenos, ambientales o educacionales.

4. No hay diferencias significativas entre sexto y noveno grados en cuanto

al dominio de la estructura argumentativa. Hay pequeñas diferencias, pero de manera general, puede decirse que ambos grupos se comportan de manera homogénea, pese a que guardan entre sí una distancia de tres años en edad y en escolaridad.

5. En cuanto al tipo de argumento, en ambos grados la mayor concentración está en el nivel III, es decir en los argumentos referidos a la identidad grupal. Sin embargo, hay un alto número de argumentos que indican consideración del gusto o interés personal por encima del colectivo, mayor en sexto que en noveno, pero todavía alto en este último.

6. Si bien la estructura argumentativa no indica un descentramiento psicosocial del individuo, por cuanto los alumnos no parecen tomar en consideración otros puntos de vista, el tipo de argumento sí permite observar un movimiento progresivo hacia la consideración del interés colectivo por encima del general. Este movimiento se observa por igual en los alumnos del medio rural y en los del medio urbano, por lo que puede asumirse como una consecuencia de la edad.

La escritura puede verse como un proceso mediante el cual las formas o signos del discurso público son internalizados por el individuo. Según demuestran los resultados anteriores, ese tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico no ocurre al mismo ritmo: los niños venezolanos no sólo parecen encontrarse a cierta distancia de sus congéneres de otras latitudes sino que, dentro de ellos mismos, el escaso margen diferencial entre sexto y noveno grados nos hace pensar que ese proceso se desarrolla con lentitud. Es posible que esta diferencia entre los niños venezolanos y los que sirven de patrón de referencia pueda atribuirse al procedimiento de recolección de los datos en ambos estudios: en el caso del referido trabajo de Golder y Coirier, las muestras fueron obtenidas luego de una discusión oral del tópico realizada en el aula. En nuestro caso, la pregunta tomó a los estudiantes por sorpresa y su respuesta fue absolutamente espontánea. Creemos, no obstante, que esta espontaneidad, aunque pudo haber conducido a resultados menos favorecedores, contribuye a observar, por una parte, cuál es el estado real del desarrollo de la competencia argumentativa y, por otra, cómo se

va desarrollando el proceso de consolidación de tal competencia. También es posible suponer que estén incidiendo factores de otra naturaleza, como el hecho de que nuestro sistema escolar promueve poco la adopción de posturas críticas por parte del estudiante y la defensa de puntos de vista propios. En este sentido, el estudio de la argumentación en los adolescentes puede sugerir cambios en el sistema educativo, dirigidos al desarrollo de una actitud más crítica y de estrategias para la expresión eficiente del juicio individual.

REFERENCIAS

Brassart, Dominique Guy (1988). « La Gestion des Contre-Argumente dans le Texte Argumentatif Écrit chez les Élèves de 8 à 12 Ans et les Adultes Compétents». En **European Journal of Psychologie of Education**. Vol. IV, nº 1, p. 51-69.

Brassart, Dominique Guy (1996) «Didactique de 'argumentation écrite: Approches psycho-cognitives». En **Argumentation**, vol 10. Holanda: Kluwer Academic Publisher, p. 69-87.

Coirier, P y C. Golder (1993). «Writing Argumentative Text: A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures».En **European Journal of Psychology of Education**. Vol. VIII, nº 2, p. 169-181.

Golder, Caroline y Pierre Coirier (1996). "The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers". **Argumentation**. vol. 10. Holanda: Kluwer Academic Publishers, p. 271-282.

REPRESENTACIONES FONOLÓGICAS POLISISTÉMICAS: NASALIDAD Y SUBYACENCIA EN EL ESPAÑOL DE VENEZUELA.

Godsuno Chela-Flores,
Universidad del Zulia

Resumen

En este trabajo se plantea una reformulación del enfoque unitario de las representaciones fonológicas subyacentes, reforzando así la visión multidimensional del modelo polisistémico natural desarrollado por el autor. Se examina primeramente la naturaleza del fenómeno cuasiuniversal de la asimilación, considerado tradicionalmente como un proceso de debilitamiento consonántico y se determina su carácter polisistémico: se obtendrá lenición o simplificación consonántica cuando ocurra en el sistema posnuclear y refuerzo o complejización gestual cuando se trate de asimilación prenuclear. Con datos del español de Venezuela del tipo radical o de tierras bajas, se nota como la asimilación de la nasal posnuclear es reemplazada por una realización velar y además , las nasales también se resisten a la asimilación de modo de articulación. Para explicar el primer fenómeno, se propone una reformulación de los postulados de la Geometría de los Rasgos y de la Subespecificación Radical ampliando y modificando una propuesta de Dinnsen 1998, calificándola de especificación polisistémica de sombra, mediante la cual la resistencia nasal posnuclear a la asimilación de lugar de articulación se interpreta como un *bloqueo* debido a la especificación del rasgo [nasal], motivada por el carácter marcado de estas consonantes en contraste con obstruyentes y líquidas (Chela-Flores 1994).

Palabras claves: Fonología polisistémica, Español de Venezuela

Abstract

This paper presents a reformulation of the unitary approach to underlying phonological representations, thus reinforcing the multidimensional nature of the author's polysystemic model. The traditional view of assimilation as a weakening process of consonants is modified by this analysis: it will only weaken these sounds when it occurs in the coda and will have a strengthening effect when it occurs in the onset. In Venezuelan Spanish – as well as in other Caribbean varieties – postnuclear nasal assimilation is replaced by a velar realization of /n/; furthermore, nasals do not undergo manner assimilation. To explain both phenomena, the author proposes a modification of Dinnsen 1998 – a polysystemic shadow specification – and non-unitary underlying phonological representations.

La asimilación es probablemente el fenómeno fonetológico más frecuente de las lenguas naturales y el más importante de los que participan en los cambios condicionados fonéticamente (lo que Labov ,1994:543, llama "cambios fonéticos regulares" en contraste con los cambios aislados). Los cambios regulares – atajos articulatorios – se implementan por medio de los siguientes procesos en orden descendente de frecuencia: asimilación, elisión, adición, metafonía y disimilación (Chela-Flores 1996:22) **(1)**. Lo que se conoce como asimilación en términos segmentales es "la modificación de un sonido por otro vecino, de modo de que ambas unidades en contacto presentan rasgos articulatorios comunes" (Obediente 1998:189), o en términos de rasgos distintivos, podemos definirla como "el grado hasta el cual las especificaciones rasgales en el cambio estructural igualan las especificaciones en el contexto condicionante" (Kenstowicz 1994:2; nuestra traducción).El hecho es que este fenómeno es el más común de los procesos fonetológicos y por lo tanto, puede ser clasificado como universal. La acomodación de las nasales a la obstruyente que le sigue es quizás, el ejemplo de asimilación más conocido y más citado. Existen poquísimas excepciones: Lass y Anderson indican en su estudio sobre las nasales del inglés antiguo y moderno, que por mucho tiempo no hubo asimilación de nasales ante velares, y que en realidad no están

seguros de en qué momento comenzó el proceso. Pero dada la evidencia del inglés moderno, ha debido ser una regla de muy bajo nivel: [n] y [ŋ] están en variación libre ante [k] y [g]...Estamos acostumbrados a hablantes que se caracterizan por pronunciar [bánkwit] y [báŋkwit] 'banquete' , [péngwin] y [péŋgwin] 'pingüino', etc. (1975:224); nuestra traducción). Sin embargo, los escasos ejemplos de no asimilación pueden no ser tales, sino quizás una mala interpretación de los datos fonéticos, el fenómeno es gradiente, vale decir el grado de asimilación es variable y por lo tanto , una sutil asimilación puede no ser fácilmente detectable. Como Giegerich (1992:215) señala: "[la] naturaleza gradiente de muchos (quizás todos)... los procesos alofónicos, así como su dependencia de factores difíciles de formalizar – hábitos de los hablantes, estilo del habla, tempo, etc." (traducción nuestra), conduce a que la determinación que hacemos del nivel fonético de representación sea imprecisa en realidad **(2)**; ese nivel es con frecuencia, casi un constructo teórico. En vista de estas consideraciones, el caso de la no asimilación de nasales posnucleares en el español radical venezolano es probablemente único, ya que la realización alofónica es claramente velar cualquiera que sea el contexto: pausa, consonante o vocal siguiente. En otras palabras, no cabe confusión porque no estamos ante la disyuntiva de determinar si ocurre la asimilación o no y su grado de intensidad.

Antes de examinar las dimensiones de la nasalidad en las variedades innovadoras de Venezuela,es prudente corregir la falsa calificación de la asimilación como un proceso de debilitamiento. Con frecuencia se encuentran afirmaciones como "...debilitamiento nasal patrocinado por la posición implosiva. Ya las asimilaciones son una muestra de tal relajamiento" (López Morales 1992:120). La asimilación posnuclear es efectivamente un fenómeno debilitador sea *regresiva* como las (cuasi)universales que afectan a las nasales y laterales en algunas variedades del español, inglés , francés, etc.,

/un peso/- → [um péso] 'un peso'

/kolʧa/à [kóʧa] 'colcha'

[Í] = lateral alveolar palatalizada.

/ten boiz/→ [témbɔiz/ 'ten boys'

sea *progresiva* – mucho menos frecuente –como la que afecta a /n/ posnuclear, en inglés por ejemplo:

/beikəŋ/→ [béikŋ] 'bacon'

Lo que no se señala generalmente es que el efecto debilitador de la asimilación está determinado por consideraciones polisistémicas – como prácticamente todo en fonología – y solo ocurre en el sistema posnuclear. Las asimilaciones prenucleares tienen el efecto opuesto, ya que añaden articulaciones secundarias a las consonantes haciéndolas más complejas y por ende más fuertes. Esta complejidad adicional es típica de la posición prevocálica y está regida por la metacondición de Incremento Gestual; la condición especular es Decremento Gestual en el posnúcleo (ver Anexo 1):.

/buelto/→ [b°wélto] 'vuelto',
[b°] = oclusiva bilabial sonora labializada.

En el caso del grupo consonántico prenuclear /tl/ se produce asimilación regresiva de punto de articulación, es decir /t/ cede su dentalidad ante la consonante de menor fuerza:

/atleta/→ [a.tlé.ta/ 'atleta' **(4)**

Esta similación regresiva entre coronales prenucleares se registra también en la secuencia /tr/ (y según Navarro Tomás 1980:120), también en /dr/) en hablas del norte de España (Navarra, Rioja, Aragón) y en varias americanas (Chile, Costa Rica), intensificando la optimización prenuclear hasta llegar a un sonido ápico-alveolar africado **(5)**:

/tres teatros/→ [**trés** teátros] 'tres teatros'
[**tr**] = africada ápico-alveolar sorda.

Es significativo que estas líquidas coronales en posición prenuclear atraigan hacia su punto de articulación a una consonante – coronal también – de mayor fuerza segmental.

Por los ejemplos citados y la taxonomía de los fenómenos asimilatorios presentados en este trabajo, podemos afirmar que la similación no puede definirse de manera general para las lenguas naturales como un proceso de acomodación fónica que busca la reducción del costo neuromuscular de la articulación,vale decir lo que se denomina *lenición*. Como todo en el análisis fonetológico, el resultado de los fenómenos asimilatorios oibedece a consideraciones polisistémicas: se obtendrá lenición o debilitamiento cuando elllos ocurren en el posnúcleo y complejización o refuerzo cuando toman lugar en el prenúcleo. Al analizar la situación actual en las variedades venezolanas y las del Caribe hispánico en general, nos encontramos con que las asimilaciones posnucleares de las nasales a la consonante siguiente han sido reemplazadas por realizaciones velares, mientras que las prenucleares continúan sin ningún obstáculo.

Nuestro enfoque polisistémico natural (Chela-Flores 1983, 1987, 1996, etc.) explica esta inusual situación a través del efecto posteriorizante y decremental de las metacondiciones posnucleares posteriorización, descenso, retracción lingual, decremento gestual y descenso articulatorio (ver Anexo 1) que llevan a [?] como única realización alofónica posnuclear de /n/. Además, podemos agregar que la asimilación es un proceso *polivalente*, ya que la articulación de la nasal posvocálica depende de la obstruyente que le siga, mientras que la velarización es *monovalente*: "la velarización puede considerarse como más sencilla desde un punto de vista neurológico, ya que se trata de una sola instrucción para todos los casos de nasal posnuclear" (Chela-Flores 1982:57). Obediente (op.cit.:329) retorna a este asunto e indica que "de acuerdo [...] con Chela-Flores [1982], en el caso de [la velarización]...hay una instrucción neurológica simple que da lugar a una instrucción vocal compleja, puesto que se produce un movimiento articulatorio para la nasal y otro para la consonante siguiente. En el caso de la [asimilación] hay una instrucción neurológica compleja que da lugar a una instrucción vocal simple, puesto que se produce un único movimiento articulatorio". Las explicaciones provistas por nuestro modelo polisistémico son son coherentes y satisfactorias; sin embargo, es prudente examinar otra posibilidad o factor.

En el marco de la geometría de los rasgos como representación interna de los segmentos fonetológicos (Clements 1985, Paradis y Prunet 1991, Goldsmith y Hume 1995, etc.) y de la propuesta de la subespecificación -contrastiva o radical – iniciada en esta fase de la teorización fonológica por Archangeli 1984, encontramos la posibilidad de interpretar la virtual extinción de la asimilación nasal posnuclear en las variedades estudiadas, como un *bloqueo* de ese proceso debido a factores polisistémicos. Además, se abre la vía para explicar la resistencia de las nasales a la asimilación de modo de articulación, lo cual está quizás relacionado coin su longevidad prenuclear: "existen ciertas...propiedades que tienden a permanecer muy estables...las nasales tienden a permanecer como [tales] en la posición inicial de sílaba" (Maddieson 1991, citado por Vennemann 1992; la traducción es nuestra).

El concepto de subespecificación ase basa en un principio fundamental de la fonología generativa y posgenerativa, la *minimidad léxica*: las representaciones léxicas deben reducir a algún límite mínimo, la iformación fonológica utilizada para distinguir ítemes léxicos" (Steriade 1995:114). La información no distintiva será provista por el componente fonológico, ya que el componente fonético la requiere para el proceso de interpretación. Las llamadas reglas de redundancia se encargarán de llenar las posiciones suybyacentes vacías. Por ejemplo, las sonorantes son naturalmente sonoras – a diferencia de las obstruyentes – y no es necesario que sus representaciones contengan una especificación al respecto; una regla de redundancia insertaría esa información automáticamente. La interpretación de la facilidad asimilatoria de las coronales es que no están especificadas para ese rasgo y al estar vacía la posición, son másd vulnerables a un objetivo general de la fonología: el llenar espacios libres de rasgos con otros adyacentes, o en otros términos, *copiar* esos rasgos adyacentes. Una mayoría de las lenguas naturales tiene procesos mediante los cuales las coronales – sin especificación para sus rasgos de lugar de articulación – son las únicas consonantes que copian otros rasgos de ese tipo. La coronalidad ha sido considerada por los fonólogos actuales como el rasgo consonántico natural (ver por ejemplo Paradis y Prunet, op. cit.), lo que lo hace predecible y por ende no es necesaria su especificación. Por otro lado, labiales y velares – las no coronales – tienen sus rasgos de lugar de

articulación especificados y al no tener esas posiciones vacías, bloquean procesos de copiado de otros rasgos. Esta situación se presenta claramente en muchas variedades del español. Las nasales coronales posnucleares se asimilan a las consonantes siguientes copiando sus rasgos de lugar de articulación como se desprende de nuestros ejemplos anteriores, pero las velares y labiales no sufren asimilación alguna, es decir bloquean el copiado. Las variedades radicales del español de Venezuela sin embargo, se apartan de esta situación **(6)** :

/limon berde/→ [limóŋ bérðe] 'limón verde'

/kantante/→ [kaŋtáŋte] 'cantante'

No existen ejemplos de asimilación posnuclear de /n/, ni por supuesto de consonantes velares ni labiales en la misma posición. Podemos entonces afirmar que existe bloqueo en esos segmentos, lo que sugiere que si en velares y labiales dicha situación se debe a que en su representación los rasgos de lugar de articulación están especificados, entonces en el caso de las nasales posnucleares, el mismo tipo de rasgo debe estar bloqueado también. Esta afirmación colide con la opinión generalizada de que las coronales – supuestamente el rasgo consonántico por defecto – siempre están especificadas.

La única explicación de esta inusual situación es que, quizás, no podemos hablar de una subespecificación general, sino de una que esté regida por consideraciones intrasilábicas o polisistémicas. En la primera parte de este trabajo, indicamos que contrariamente a las afirmaciones tradicionales, no era posible hablar de la asimilación en términos generales, sino que había que circunscribir la asimilación debilitante al posnúcleo y la reforzante al prenúcleo, vale decir que se trata de dos sistemas diferentes como siempre se ha afirmado en mi tratamiento polisistémico de la fonología. De la misma manera, el español de Venezuela presenta asimilación de complejización o refuerzo en el prenúcleo sin obstáculo alguno, pero reemplaza la debilitante por un proceso de velarización absoluta. Los procesos de acomodación prenuclear ocurren porque las nasales en esa posición están subespecificadas para la coronalidad y los posnucleares no ocurren porque existe un obstáculo subyacente, la especificación de lugar de articulación.

En el enfoque polisistémico, se ha considerado la Diferenciación Máxima intrasilábica como el principio causante de la estructura especular de los sistemas marginales de la sílaba. En el posnúcleo, la posteriorización es el estado preferido (Chela-Flores 1983:492) o natural, lo que explica prácticamente todos los cambios que notamos en las variedades radicales.

De acuerdo a esta situación, la coronalidad es el rasgo natural del prenúcleo y no requiere su especificación subyacente, explicando su continua propensión a la asimilación de refuerzo, pero en el sistema opuesto la posterioridad es el estado preferido y la coronalidad es el rasgo marcado y por ende, especificado. Lo expuesto hasta ahora conduce a una necesaria reformulación de toda la base teórica de la subespecificación, ya que estamos hablando de representaciones subyacentes diferentes para cada segmento de acuerdo a su ubicación en los sistemas intrasilábicos. Dinnsen 1998 propone una especificación de sombra ("shadow specification", pág. 16), que podemos tomar como base de esta reformulación. En ese trabajo se sugiere que "un rasgo por omisión puede ser especificado en la representación subyacente así como subespecificado [también]"(pág. 16; nuestra traducción) **(7)**.

Esta doble identidad subyacente de los rasgos naturales por omisión – como [coronal] – puede ser más útil si la ampliamos tomando en cuenta que cada sistema intrasilábico tiene sus fonos preferidos (Chela-Flores 1983:494). Así este tipo de rasgo no aparecería en la representación de, por ejemplo, la /n/ prenuclear – es decir subespecificado- y siendo marcado en el posnúcleo, tendría que ser especificado. De los dos sistemas intrasilábicos marginales, el consonántico por excelencia es el prevocálico, ya que la coda o posnúcleo forma parte de la rima silábica; las metacondiciones prenucleares enfatizan y refuerzan ese carácter consonántico, en completo contraste con las posnucleares que buscan el acercamiento al núcleo vocálico **(8)**. Esta especificación polisistémica de sombra que estamos sugiriendo, requeriría que el rasgo [coronal] apareciera en la representación de /n/ posnuclear, pero dadas las metacondiciones posnucleares, su interpretación por el componente fonético resultaría en una realización velar. El hecho innegable tanto del bloqueo de la asimilación como el del

alófono velar único del posnúcleo, conlleva la postulación de reglas automáticas de adecuación sistémica para cada uno de los sistemas intrasilábicos, es decir reglas que insertarían rasgos de acuerdo a la posición con respecto al núcleo. Por ejemplo, la regla posnuclear de retracción lingual, reflejo de la metacondición posnuclear del mismo nombre, se aplicaría a todo elemento contoidal en la coda de manera redundante a los fonos posteriores, pero con efecto posteriorizante en el caso de los anteriores como [n]. Las reglas de adecuación sistémica prenuclear - de refuerzo – se aplicarían primero y las posnucleares en segundo término.

Otra dimensión interesante de la nasalidad en el español de Venezuela es la resistencia de las nasales a ser objeto de asimilación de modo de articulación, aunque pueden activarla en segmentos adyacentes. Esta resistencia apoya la afirmación de Maddieson 1991 – citada en la primera parte de este trabajo – con respecto a la longevidad de las nasales prenucleares. Debemos señalar aquí que el estado no marcado o natural de los sonidos del habla es el oral (Chela-Flores 1994:"la salida central y oral del aire, es claramente la preferida por el hablante", pág. 50), lo que hace que las nasales sean marcadas con respecto a obstruyentes y líquidas. Por esto nos parece que una regla de redundancia como la siguiente es adecuada:

$$[\ ] \rightarrow [\text{-nasal}]$$

Por lo tanto, la resistencia de las nasales a cambiar su modo de articulación podría estar motivada por tener la especificación [+nasal], lo cual de acuerdo a la línea que venimos siguiendo, no es controversial, sino evidente: la especificación de este rasgo de modo bloquea su copiado de otro rasgo del mismo tipo. Su carácter marcado también hace que con frecuencia sirva de catalizador de asimilación regresiva:

/karne/→ [káhne]→ [kánne] 'carne'
/pierna/→ [pjéhna]→ [piénna] 'pierna'.

CONCLUSIONES:

a) En este trabajo hemos corregido la tendencia general del fonólogo a considerar la asimilación como un proceso de acomodación segmental que tiene siempre un resultado debilitador del segmento objeto del proceso. Hemos aplicado consideraciones polisistémicas que conducen a postular dos resultados de la asimilación: la que ocurre en el prenúcleo tiene generalmente un efecto de complejización y por ende de refuerzo, mientras que la posnuclear es la que produce lenición o debilitamiento. Esto corresponde al hecho indicado en todos los análisis polisistémicos de quien escribe este trabajo, de que los procesos posnucleares – incluyendo la asimilación - buscan acercar el elemento en la coda al núcleo vocálico, mientras que los prenucleares refuerzan el carácter consonántico de este sistema y por lo tanto tienden a alejarlo de la rima.
b) Hemos propuesto una reformulación polisistémica de la subespecificación subyacente ampliando una sugerencia de Dinnsen 1998, que hemos calificado como especificación polisistémica de sombra. Esta reformulación explica el reemplazo de la asimilación de la nasal posnuclear en el español venezolano radical por una velarización absoluta como un bloqueo de dicho proceso por la especificación del rasgo [coronal] en la representación de n posnuclear.
c) Asimismo, se ha propuesto una explicación de la resistencia de las nasales a ser objeto de asimilación de modo de articulación, basándonos en el carácter marcado de estas consonantes con respecto a obstruyentes y líquidas. Se ha planteado que el estado natural de los sonidos del habla es el oral y por lo tanto, las nasales tienen la especificación de [+nasal], lo que bloquea la asimilación de modo.
d) Este trabajo deja varias interrogantes de relativa dificultad por resolver, y sobre todo plantea un estado de cosas de alta complejidad al concluir que las representaciones fonológicas deben adecuarse a las realidades intrasilábicas, debilitando así la tendencia general del fonólogo a lograr explicaciones unitarias. Sin embargo, la reformulación polisistémica de la subyacencia empieza quizás a

contestar la pregunta de cómo propuestas tan orientadas hacia la sincronía, como la geometría de los rasgos y la subespecificación subyacente, pueden utilizarse para cuestiones de cambio fonológico, evolución, diacronía en general. La problemática a la que se enfrenta el fonólogo requiere de modelos más complejos y menos elegantes.

NOTAS:

1) En un articulo anterior (Chela – Flores 1996:22) presenté la metafonía como un proceso diferente de la asimilación en una taxonomía de procesos implementadores de cambios fonéticos regulares, pero como en realidad se trata de una dilación o asimilación a distancia, en este trabajo se incluirá como un proceso de asimilación entre vocales.

2) Este es el caso de la variante de transición de /d/ intervocálica incluida en D'Introno y Sosa (1979:60) y definida como "transición casi vocálica", vale decir un sonido breve, no contoidal, articulado por un pequeño alzamiento de la lengua hacia los dientes. Si no le acompaña a esta descripción un estudio espectrográfico, la descripción fonética puede estar errada en algunos de sus detalles. Bentivoglio (1998:31) alerta sobre la escasez de soporte espectrográfico en las descripciones fonéticas del sistema consonántico venezolano.

3) La excepción a este señalamiento sobre asimilación prenuclear es la situación de consonantes en posición intervocálica, las cuales están sometidas a una doble presión debilitante, progresiva y regresiva, por parte de las vocales

/abuelo/ → [aβwélo] 'abuelo'

/agarrar/ → [aɣarrár] 'agarrar'

[β] = aproximante bilabial

[ɣ] = aproximante velar

Esta situación se revierte en el habla actual de Venezuela y de otras regiones hispanohablantes con respecto a /b/, cuyo alófono intervocálico sufre un proceso labiodentalizante de refuerzo (Chela-Flores 1987:74-75; Obediente 1998:290).

4) Es de notar que esta asimilación regresiva prenuclear es reflejo del Principio de Optimización del Prenúcleo (todo prenúcleo tiende a ser "optimizado", es decir reforzado, o creado así la sílaba no lo tiene, Chela-Flores 1997:73), el cual colide con el Principio del Contorno Obligatorio (Leben 1973) que se refiere a la extrema marcadez de segmento y el cual es reformulado por Chela-Flores (1996:22), al señalar que la prohibición adquiera su máxima intensidad cuando dichos segmentos se encuentran en el mismo sistema de intrasilábico). La identidad de /t/ y /l/ se basa no sólo en su homorganicidad prenuclear, sino en que ambos fonemas son [-continuo]. (ver detalles de esta asignación rasgal en Chela-Flores 1998b:26).

   Los hablantes de todas las variedades del español de América jerarquizan el primer principio por encima del segundo, mientras que los hablantes del español europeo –con la excepción de Canarias- hacen todo lo contrario. Por lo tanto, el ejemplo de asimilación citado no se aplica a las hablas ibéricas en los cuales el silabeo es:

   /atleta/ → [aδ.lé.ta] 'atleta'.

   La identidad de /t/ y /l/ se basa no sólo en su homorganicidad prenuclear, sino en que ambos fonemas son [-continuo]. (ver detalles de esta asignación rasgal en Chela-Flores 1998:26).

5) Una referencia obligada y cuidadosa es Alonso (1961: 123-158), quien analiza la pronunciación de /rr/ y de /tr/ en España y América. El fono africado [tr] es calificado erróneamente de "nuevo fonema" (op.cit.:156) por el eminente hispanista, pero su análisis fonético es riguroso.

6) Debemos indicar que las variedades supuestamente conservadoras de Venezuela –como la merideña- exhiben en la actualidad el proceso de posteriorización de /s/ posnuclear (ver Obediente 1998 y Villamizar 1998 con los detalles de estas cuidadosas investigaciones). Sin embargo, la velarización de /n/ en la misma posición no ocurre, lo que invalida la afirmación de Longmire (1976-176): "a pesar de su ubicación en los Andes, el español de Mérida tiene todas las características del español de tierras bajas" (traducción y énfasis nuestros). La explicación de la aparición de un fenómeno y no de otro, sólo es posible desde una perspectiva polisistémica: la obstruyente /s/ está muy alejada de la naturaleza del núcleo silábico y sufre primero y más intensamente los procesos erosivos posnucleares que la sonorante /n/, la cual ya está más cerca (ver Chela-Flores 1998 a y b).

7) La cita textual en inglés es " a default feature can be specified underlyingly as well as underspecified" (pág. 16).

8) Los datos del Caribe hispánico parecen indicar que el acercamiento no llegará a la fusión con el núcleo – es decir, la sílaba libre CV – ya que el objetivo de los cambios posnucleares parece ser un conjunto de consonantes mínimas (Chela-Flores 1980/1986).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alonso, A.,: (1961): "Estudios Lingüísticos. Temas Hispanoamericanos". Gredos, Madrid.

Archangeli, D., (1984): "Underspecification in Yawelmani phonology and morphology". Tesis doctoral, Massachusetts Institute of Technology. Garland Press. New York.

Bentivoglio, P., (1998): "La variación Sociofonológica". Español Actual, 69. Arco Libros, S.L., Madrid.

Chela-Flores, G., (1982): "Hacía una interpretación natural del comportamiento fónico del Caribe Hispánico". Phonos 2. Universidad del Zulia.

Chela-Flores, G., (1983): "Is there a preferred state in phonology?". Neuphilologische Mitteilungen 4/LXXXIV. Helsinki.

Chela-Flores, G., (1986): "Las teorías fonológicas y los dialectos del Caribe hispánico: En "Estudios sobre fonología del español del Caribe (Nuñez, R., Páez U., y Guitart, J:M: Compiladores)". Ediciones La Casa de Bello. Caracas.

Chela-Flores, G., (1987): "El español antillano de Venezuela: problemas de norma formal y fuerza segmental". Neuphilologische Mitteilungen,1/LXXXVIII. Helsinki.

Chela-Flores, G. (con B. Chela-Flores) (1994): "Hacia un estudio fonetológico del español hablado en Venezuela". Fondo Editorial Tropykos. Caracas.

Chela-Flores, G., (1996): "La evolución fonológica del español: algunos problemas y posibles soluciones". Lengua y habla, vol. 1.2. Universidad de los Andes, Mérida.

Chela-Flores, G., (1997): "Fonética, fonología y el español de Venezuela: visión teórica actual". Boletín de Lingüística, No. 12-13. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Chela-Flores, G., (1998): "Orígenes y estado actual del español de Venezuela". Ediciones de la Comisión Regional" Macuro 500 Años". Gobernación del Estado Sucre. Cumaná.

Chela-Flores, G., (1998b): "Interpretación y Explicación Fonológicas". Español Actual 69. Arco Libros, S.L. Madrid.

Clements, G.N. (1995):"The Geometry of Phonological Features". Phonology 2. Cambridge University Press.

Clements, G.N. y E.V. Hume (1995):"The Internal Organization of Speech Sounds". In Goldsmith, J. 1995 (compilador).

Dinnsen, D.A., (1998): "The organization and specification of manner features. Journal of Linguistics, vol. 34, No. 1, Cambridge University Press.

D'Introno, F. y Sosa, J.M., (1979): "Elisión de la /d/ en el español del Caracas: aspectos sociolingüísticos e implicaciones teóricas". Anuario de la Escuela de Letras, Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Giegerich, H.J. (1992): "English Phonology". Cambridge University Press.

Goldsmith, J. (compilador), (1995): "The Handbook of Phonological theory". Blackwell, Massachusetts y Oxford.

Kenstowicz, M. (1994): " Phonology in Generative Grammar". Blackwell, Massachusetts y Oxford.

Labov, W., (1994): "Principles of Linguistic Change: internal factors". Blackwell, Massachusetts y Oxford.

Lass, R. y Anderson, J.M., (1975): "Old English Phonology". Cambridge University Press.

Leben, W., (1973): "Suprasegmental phonology". Tesis doctoral del Instituto de Tecnología de Massachussets (M.I.T.).

Longmire, B.J. (1976): "The relationship of variables in Venezuelan Spanish to historical sound changes in Latin and the Romance Languages". Tesis doctoral. Universidad de Georgetown. Washington.

López Morales, H. (1992): "El español del Caribe. Editorial Mapfre, Madrid.

Navarro Tomás, T. (1980): "Manual de Pronunciación Española".Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto"Miguel de Cervantes" Publicaciones de la Revista de Filología Española. Madrid.

Obediente, E., (1998): "Fonética y Fonología" (3ª edición). Universidad de los Andes, Mérida.

Paradis, C. y Prunet, J.F.: (1991): "The special status of coronals: internal and external evidence". Academic Press, San Diego.

Steriade, D. (1995): "Underspecification and Markedness". En Goldsmith (comp.) 1995.

Vennemann, T. (1992): "Language universals: endowment or inheritance". Diachronica IX: 1.

Villamizar, T. (1998): "Fonetismo". En "El habla rural de la cordillera de Mérida" (Obediente, ., compilador). Universidad de los Andes, Mérida.

¿Cambios en el tratamiento gramatical del gerundio?

Mercedes Sedano
Universidad Central de Venezuela

Resumen

En este trabajo se compara el tratamiento dado al gerundio en dos de las más importantes gramáticas del español: *El esbozo de una nueva gramática de la lengua español* (Real Academia Española 1973) y la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Ignacio Bosque y Violeta Demonte, dirs., 1999). Los aspectos sometidos a comparación son los siguientes: i) definición del gerundio; ii) clasificación; iii) influencia de la modalidad de lengua, estilos y registros en el empleo del gerundio; iv) normas de uso. Los resultados de la comparación indican que sí ha habido cambios entre una gramática y otra, sobre todo en lo que se refiere a la definición y clasificación del gerundio, lo cual se debe a una mayor observación de los usos reales de los hablantes. En el aspecto normativo, la *Gramática descriptiva*... se limita a reproducir las opiniones de la RAE sobre los usos "correctos" o "incorrectos" del gerundio.

Palabras Claves: Gerundio, gramática, comparación.

Abstract

In this paper I compare the treatment given to the "gerundio" (= present continuos) in two of the most important grammar books in Spanish: *Esbozo*

de una nueva gramática de la lengua española (Real Academia Española 1973) and *Gramática descriptiva de la lengua española* (Ignacio Bosque y Violeta Demonte, dirs., 1999). The aspects to be compared are: i) the definition of "gerundio"; ii) its classification; iii) the influence of language modality, style and register on the use of the "gerundio"; iv) norms of use. The results of the comparison indicate that indeed there have been changes between the two grammar books, especially with respect to the definition and classification of the "gerundio". These changes result from a closer attention given to speakers' authentic use of this grammatical form. From a prescriptive viewpoint, the 'Gramática descriptiva...' reiterates the opinions about the "correct" or "incorrect" uses of the "gerundio" that can be found in RAE.

Key Words: Present continuos, grammas, comparison.

Introducción

En el presente trabajo se compara el tratamiento del gerundio no perifrástico ofrecido por dos de las más importantes gramáticas del español: el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, publicado por la Real Academia Española (RAE) en 1973, y la *Gramática descriptiva de la lengua española*, obra dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, y que fue publicada en 1999.

La comparación se justifica en parte por la ausencia de una nueva "Gramática de la Academia" (Lázaro Carreter 1999:XIII), ausencia que nos coloca frente a dos gramáticas de reconocido valor en español entre las cuales media algo más de medio siglo: una es el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, que refleja lo que fue el último pronunciamiento de la RAE; la otra es la *Gramática descriptiva de la lengua española*, que no sólo es la obra más reciente y completa sobre el español, sino que además ha sido publicada bajo los auspicios de la propia RAE.[1]

[1] En la comparación no se incluye el tratamiento del gerundio dado por Alarcos Llorach en su *Gramática de la lengua española* (1994), a pesar de que se trata de un libro auspiciado también por la Real Academia Española, porque la posición del autor no difiere en lo fundamental de la expuesta por la RAE en el *Esbozo*....

Las diferencias más evidentes entre las dos obras son las siguientes: i) el *Esbozo...* es un volumen de tamaño medio; la *Gramática descriptiva...* contiene tres volúmenes de gran tamaño; ii) el *Esbozo...* fue escrito por la RAE; la *Gramática descriptiva...* es una obra colectiva en la que más de sesenta autores escriben capítulos que, aunque bien ajustados a la arquitectura de la obra, son trabajos individuales sobre los distintos temas y subtemas de la gramática del español; iii) el espacio dedicado al gerundio es de poco más de cinco páginas en el *Esbozo...* y de más cincuenta páginas en la *Gramática descriptiva....* De lo anteriormente expuesto se deduce que el tratamiento dado al gerundio por la *Gramática descriptiva....* ha de ser más profundo que el dado por el *Esbozo...*

Es importante señalar que el estudio del gerundio en la *Gramática descriptiva...* queda recogido en el capítulo "Las construcciones de gerundio", cuya autora es Marina Fernández Lagunilla (MFL). A lo largo de la presente exposición nos referiremos a esta autora en lugar de a la *Gramática descriptiva...*, dado el carácter individual del trabajo. Sin embargo, no hay duda de que dicho trabajo es una pieza coherente con el resto de la mencionada obra.

La comparación que se lleva a cabo en el presente estudio se justifica también por la importancia atribuida al gerundio en las gramáticas, obras normativas y artículos especializados del español, importancia basada en el abundante empleo de esa forma en nuestro idioma, a las restricciones que existen o que se imponen sobre su uso, y al hecho de que los lingüistas no se ponen de acuerdo ni sobre la naturaleza gramatical del gerundio ni sobre la clasificación de sus diversos empleos.[2]

Como es sabido, el gerundio español no perifrástico[3] presenta dos formas: una simple e imperfectiva (*cantando*) y otra compuesta y

[2] Cf., entre muchos otros, Gili Gaya (1976), Agencia EFE (1992) y Romera *et al.* (1994).
[3] Al lado de las formas de gerundio no perifrástico, que son las que se analizarán en el presente trabajo, están las de gerundio perifrástico como *está jugando; viene diciéndolo desde hace meses...* en las que el gerundio va antecedido por un auxiliar verbal.

perfectiva (*habiendo cantado*); de estas dos formas, la que se usa ampliamente en el español actual es la simple.

Históricamente, el gerundio procede del ablativo de gerundio del latín, lengua en la que también se empleaba el participio de presente. Con el transcurrir del tiempo, esta última forma dejó de usarse productivamente en español y quedó relegada a términos lexicalizados como *estudiante, caminante*, etc.[4] El vacío dejado por el participio de presente ha ido llenándose con el empleo del gerundio, lo cual ha ocasionado una ampliación de usos sobre la que suelen pronunciarse los gramáticos, generalmente en forma negativa.

El miedo a emplear el gerundio por temor a hacerlo mal es un asunto que preocupa a muchos usuarios de la lengua,[5] de ahí que convenga conocer cuál es el tratamiento "oficial" que se da a esa forma en la actualidad y cuáles han sido los cambios, si es que los hay, en relación con el pasado.

El presente trabajo consta de dos partes. En la primera parte se compara el tratamiento dado por el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (de ahora en adelante RAE) y el suministrado por Marina Fernández Lagunillas en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (de ahora en adelante MFL) a los siguientes aspectos del gerundio: i) definición; ii) clasificación; iii) modalidad de lengua, estilos y registros en el empleo del gerundio; iv) normas de uso. En la segunda parte se hacen algunos comentarios sobre los resultados de la comparación.

---

[4] El participio de presente se usa hoy en día productivamente en algunas lenguas románicas como el francés (*Une meute* HURLANT *de fureur s'acharnait sur la bête* 'una jauría aullante de furor se encarnizaba en el animal').

[5] Cf., por ejemplo, Rosenblat (1975), Balza Santaella (1996:16), o Fernández Lagunilla (1999 § 53.1.2).

1. Comparación entre la RAE (1973) y MFL (1999)

1.1. Definición del gerundio

La RAE considera que el gerundio es fundamentalmente "un adverbio verbal" (§ 3.16.1),[6] mientras que MFL estima que, desde el punto de vista sintáctico, es un verbo, aunque externamente funcione unas veces como adverbio y otras como adjetivo predicativo (§ 53.2). MFL apoya su opinión en una serie de propiedades morfológicas, sintácticas y semánticas del gerundio, entre ellas, la posibilidad de tener un sujeto explícito ("Ayudándonos Juan, acabaremos el trabajo a tiempo", § 53.2.3), que es una propiedad exclusiva de los verbos. MFL opina que, si bien el significado básico del gerundio es el de circunstancial de modo -significado que se relaciona con el valor adverbial del gerundio-, existen usos ampliados, cercanos a los valores adjetivos, que se han de tomar en cuenta para una adecuada descripción de esa forma.

1.2. Clasificación gramatical del gerundio

La primera parte de esta sección está dedicada a la clasificación del gerundio ofrecida por la RAE y, la segunda, a la suministrada por MFL. Al final de la sección se ofrece un cuadro comparativo que ayuda a observar las similitudes y diferencias entre ambas clasificaciones.

1.2.1. Clasificación del gerundio por parte de la RAE

La RAE indica que los usos del gerundio no perifrástico pueden agruparse en las cuatro clases que se señalan a continuación.

1.2.1.1. Gerundio como adverbio. La RAE incluye en este grupo los casos en que el gerundio sirve para "indicar una acción secundaria que se suma a la del verbo principal modificándola o describiéndola" (§ 3.16.7b); dentro de su función como adverbio, se considera que la más general es la de adverbio de modo ("contestó sonriendo", § 3.16.7a), pero no se

[6] Esa posición seguramente refleja la de Bello (1972 § 442), quien considera al gerundio como "un derivado verbal que hace el oficio de adverbio".

dice si existen otras posibilidades. Curiosamente, y quizá por razones semánticas, la RAE incluye también en este grupo aquellas construcciones en las que el gerundio carece de un verbo principal al que adherirse, *i.e.*, "al pie de grabados y fotografías o en título de relatos, descripciones, etc.: Aníbal pasando los Alpes", "en oraciones exclamativas" ("¡Y siempre fastidiando!") y "en frases elípticas: Pasando el rato" (§ 3.16.7d).

1.2.1.2. Gerundio referido al sujeto del verbo principal. Se describen estos usos diciendo que "el gerundio enuncia una acción secundaria del sujeto, con la cual desenvuelve, explica la acción del verbo subordinante" ("Cazando en Lesbos, vi lo más lindo que vi jamás", § 3.16.8). Se trata pues de construcciones en las que coinciden el sujeto del gerundio y el sujeto del verbo principal. La RAE considera que estas construcciones sólo son posibles si el gerundio tiene carácter explicativo.

1.2.1.3. Gerundio referido al complemento directo. En este grupo se incluyen los gerundios cuyo sujeto es a la vez complemento directo[7] del verbo principal ("¡Y aquí me tenéis.. contemplando aquella remota perspectiva!", § 3.16.9a). La RAE indica que sólo pueden aparecer en gerundio los verbos que "significan percepción sensible o intelectual" como *ver, mirar, encontrar, notar*, etc. o bien "representación" (§ 3.16.9a), como *dibujar, pintar, representar*, etc. Añade que "es necesario que el gerundio denote una acción, transformación o cambio en transcurso perceptible, y no una cualidad, estado o acción tan lenta que se asemeje a una cualidad" (§ 3.16.9b), lo cual sucede, por ejemplo, en una oración como "Conozco un vecino siendo muy rico", que la RAE condena.

1.2.1.4. Gerundio como núcleo de una oración circunstancial. La RAE atribuye al gerundio la posibilidad de expresar las cinco circunstancias siguientes: modo ("Por todas las vías posibles procuraben alegrarle, diciendo el bachiller que se animase y levantase"), tiempo ("Habiendo

[7] Aunque, en términos sintácticos, *complemento directo* y *objeto directo* designan una misma función gramatical, en este trabajo utilizaremos *complemento directo* cuando nos referimos a la RAE *y objeto directo* cuando nos referimos a MFL para respetar así la terminología empleada en ambas obras.

entrado el director, se pusieron todos a trabajar"), CAUSA ("Nada temo, estando aquí vosotros"), CONDICIÓN ("Habiendo vacío, se turbaría toda la armonía del universo") y CONCESIÓN ("Poco más de tres días has tardado en ir y venir desde aquí al Toboso, habiendo de aquí allá más de treinta leguas") (§ 3.16.10).

LA RAE considera que, como núcleo circunstancial, el gerundio puede aparecer: i) EN CONSTRUCCIÓN ABSOLUTA, donde no se refiere ni al sujeto ni al complemento directo del verbo principal sino que tiene por sujeto otro elemento ("Estando yo presente, no cometerán esa tontería", § 3.16.10a), y ii) EN CONSTRUCCIÓN CONJUNTA, donde el gerundio se refiere al sujeto o al objeto del verbo principal ("Y de allí manaba una fuente cuyas aguas se deslizaban formando manso arroyo y alimentando en torno un prado", § 3.16.10b). La RAE no explica en qué se diferencian - ni cómo se reconocen- las construcciones de gerundio referido al sujeto (cf. 1.2.1.2) o al complemento directo (cf. 1.2.1.2) de las construcciones de gerundio como núcleo de una oración circunstancial en construcción conjunta (*i.e.*, las incluidas en el presente apartado), lo cual refleja una vez más las dificultades de clasificación que ofrece el gerundio.

Al margen de los cuatro grupos señalados, la RAE indica que existen dos gerundios en español, *ardiendo* e *hirviendo*, que "se han convertido en adjetivos autorizados por el uso antiguo y moderno" en construcciones como "Echó a su hijo en un horno ardiendo; La mezcla se disuelve en agua hirviendo" (§ 3.16.7b).

1.2.2. CLASIFICACIÓN DEL GERUNDIO POR PARTE DE MFL

MFL hace una primera clasificación en la que separa los gerundios que modifican al verbo de la oración principal (GERUNDIOS INTERNOS) de los que modifican a toda la oración (GERUNDIOS EXTERNOS); lo que diferencia a unos de otros es el grado de independencia semántica y formal, que, por supuesto, es mayor en el gerundio externo que en el interno. La autora considera en un grupo aparte los casos de gerundio lexicalizado en los que éste funciona como adjetivo ("*ardiendo, hirviendo* y *colgando*", § 53.6) o como adverbio (*corriendo, pitando* o *volando; exceptuando, incluyendo, quitando*, etc., § 53.5.4).

MFL hace una segunda clasificación, más esclarecedora que la primera, la cual le servirá de guía para organizar el trabajo. En esta clasificación la autora distingue los GERUNDIOS ADJUNTOS de los GERUNDIOS PREDICATIVOS. Los gerundios adjuntos se caracterizan por modificar, al igual que hacen los adverbios, ya sea al verbo de la oración principal (GERUNDIO ADJUNTO INTERNO), ya sea a dicha oración en su totalidad (GERUNDIO ADJUNTO EXTERNO); los gerundios predicativos, por su parte, se caracterizan por modificar simultáneamente al verbo de la oración principal, y al sujeto u objeto directo de dicha oración, al igual que lo hacen los adjetivos (§ 53.1.1).[8] Añade MFL que mientras los adjuntos pueden tener valores de tiempo, modo, causa, condición, etc., los predicativos sólo expresan valores de modo o tiempo, o bien expresan un tercer valor, llamado "descriptivo o explicativo" (§ 53.1.1.f).

A continuación nos detendremos en la segunda clasificación de MFL, que la autora inicia con los gerundios adjuntos externos.

1.2.2.1. GERUNDIOS ADJUNTOS EXTERNOS. Esto gerundios constituyen el núcleo verbal de una oración subordinada destinada a expresar una circunstancia que complementa o modifica el significado de la oración principal. La autora subdivide los gerundios adjuntos externos en cinco tipos: TEMPORALES, CAUSALES, CONDICIONALES, CONCESIVOS e ILATIVOS.

Si comparamos los cinco tipos de gerundios adjuntos externos de MFL con los cinco tipos establecidos por la RAE en el grupo del "Gerundio como núcleo de una oración circunstancial", observamos que hay coincidencia en cuanto a los TEMPORALES, CAUSALES, CONDICIONALES y CONCESIVOS. La diferencia radica en el quinto tipo, que para la RAE está constituido por los MODALES, y para MFL por los ILATIVOS. Veamos en detalle qué sucede con estos circunstanciales.

[8] Posteriormente, se incluye la posibilidad de que los gerundios predicativos puedan afectar también a algunos elementos nominales de la oración principal distintos al sujeto y al objeto directo.

MFL no incluye los modales dentro de los adjuntos externos, que son modificadores de toda la oración, porque considera que el modo es un modificador directo de la acción del verbo principal, razón por la cual los gerundios modales deben considerarse exclusivamente adjuntos internos que modifican al verbo. La RAE, por su parte, no incluye los ilativos en su clasificación, y ni siquiera los menciona como posibilidad, seguramente porque una parte de ellos se asocia a construcciones que ese organismo (§ 3.16.6a) considera incompatibles con el gerundio: posterioridad, efecto o consecuencia, o bien coordinación. Cabe señalar, sin embargo, que algunos ejemplos de gerundio como núcleo de una oración circunstancial de modo suministrados por la RAE ("Por todas las vías posibles procuraban alegrarle, diciendo el bachiller que se animase y levantase", § 3.16.10a) se asemejan en estructura y funcionamiento a algunos de los gerundios ilativos que aparecen en la clasificación de MFL, y que esta autora define no ya "como modificadores de la oración principal sino como oraciones que expresan un evento independiente que acompaña, se suma o se añade al denotado en la principal" (§ 53.4.5).

Dentro de los gerundios ilativos, MFL establece dos tipos: los EXPLICATIVOS ("Y así [...] los Cavalli-Sforza se introducen en el resbaladizo terreno de razas y racismo, mostrándose que las diferencias entre las "razas" son bastante limitadas", § 53.4.5) y los de POSTERIORIDAD ("A los 10 años volvió con su madre a Galicia, regresando a Estados Unidos durante la guerra civil española", § 53.4.5).

La inclusión de los gerundios ilativos en la clasificación del gerundio por parte de MFL no hace sino confirmar la productividad de unos usos registrados tanto en el español actual (cf. Boves 1975; Sedano 1998 y 2000)[9] como en el español del pasado (cf. Bouzet 1953).

1.2.2.2. GERUNDIOS ADJUNTOS INTERNOS

Estos gerundios equivalen fundamentalmente al "Gerundio como

[9] En los trabajos de Sedano se indica que los gerundios que MFL denomina "ilativos" se dan sobre todo en el español escrito.

adverbio" de la RAE. La diferencia estriba en que MFL amplía una vez más la gama de posibilidades al hacer una subclasificación en la que, al lado de los gerundios MODALES, están también los ILOCUTIVOS y los LOCATIVOS. Según MFL, los gerundios modales son los más frecuentes y los que mejor se ajustan al valor original del gerundio ("Eduardo ganó una medalla bailando claqué", § 53.5.1). Los gerundios ilocutivos, por su parte, "modifican el acto ilocutivo que produce la oración a la que se hallan asociados" (§ 53.5.2), y pueden construirse con verbos de lengua ("Hablando de otra cosa ¿cuándo te vas de viaje?", § 53.5.2) o con verbos de pensamiento u opinión ("Pensándolo bien/Teniendo en cuenta el día, la venta no ha sido mala", § 53.5.2.). Los gerundios locativos, a su vez, funcionan como complementos de lugar con un número muy reducido de verbos como *entrar, salir*, etc. ("El bar está saliendo a la izquierda", § 53.5.3).

Dentro de la clasificación de los gerundios adjuntos internos hecha por MFL, resulta particularmente importante la inclusión de los gerundios ilocutivos, que, altamente empleados en español, no habían sido tomados en consideración por la RAE, al menos como grupo con características particulares.

1.2.2.3. Los GERUNDIOS PREDICATIVOS ejercen una doble modificación, ya que actúan tanto sobre el verbo principal como sobre el sujeto, el objeto directo y, eventualmente, sobre otros elementos nominales de la oración principal. MFL insiste en que, si bien las construcciones con gerundios predicativos se acercan a las de relativo y en algunos casos pueden alternar con ellas ("La vieron llorando/que lloraba", § 53.6.2), no son verdaderas relativas puesto que están sujetas a restricciones sintácticas y semánticas diferentes a las de esas oraciones. Una de las restricciones, por ejemplo, se debe a que, el carácter durativo del gerundio hace a esta forma incompatible con los verbos de estado; a consecuencia de ello, mientras es posible una relativa como *tiene un hijo que pesa cien kilos*, no es posible la construcción de gerundio predicativo correspondiente: **tiene un hijo pesando cien kilos*.

Los gerundios predicativos que, según MFL, modifican al sujeto y al objeto directo son parcialmente similares a los que la RAE denomina

"Gerundio referido al sujeto" y "Gerundio referido al complemento directo"; la diferencia estriba en que, dentro de los gerundios predicativos de objeto directo, MFL aumenta la lista de los verbos a los que se subordina la construcción de gerundio, que no son ya solamente los verbos aceptados por la RAE sino también los verbos de hallazgo y conocimiento (*descubrir, encontrar*, etc.), de presentación (*tener, dejar, haber*, etc.), de esfuerzo y dificultad (*soportar, aguantar*, etc.) y los verbos intensionales (*querer, necesitar*, etc.). De todos estos verbos, resulta particularmente bienvenida la inclusión de *tener* y *haber*, dado su frecuente uso en construcciones predicativas de objeto directo, tal y como hacen notar, por ejemplo, Donni de Mirande (1983:201), Gutiérrez Araus (1992:215) y Sedano (2000:309).

En el grupo de los gerundios predicativos, MFL incluye no sólo los aceptados por la RAE (los referidos al sujeto o al complemento directo) sino también aquellos que se relacionan con otros elementos nominales de la oración principal; cabe mencionar entre ellos: i) los que se asocian a la visión o al sonido (*foto, llamada, narración, ruido*, etc), y ii) los nombres de posesión inalienable asociados a la vista o al oído (*cara, ojos, voz*, etc.). MFL da así "carta de ciudadanía" a construcciones como "Luis llegó con la cara sangrando, la llamada de María pidiendo dinero nos sorprendió, el ruido de la cisterna goteando es muy molesto" (§ 53.6), que son de uso bastante habitual en el español de hoy en día, tal y como señalan, entre otros, Rosenblat (1975), Donni de Mirande (1983), Gutiérrez Araus (1992) y Hallebeek (1998).

MFL incluye en su clasificación de los gerundios predicativos a los llamados GERUNDIOS INDEPENDIENTES. Según la autora, la característica fundamental de los mismos es que forman "un enunciado con sentido completo sin la intermediación de un verbo finito" (§ 53.6.4). En MFL se señala que los gerundios independientes deben ser subdivididos tomando en cuenta si las condiciones de enunciación son lingüísticas (entonación o contexto discursivo) o no lingüísticas (contorno situacional). Los tipos de gerundio independiente que finalmente establece MFL son los que se enuncian a continuación.

i) GERUNDIOS EXCLAMATIVOS ("¡Tú siempre pidiendo!", § 53.6.4), INTERROGATIVOS ("¿Pepito estudiando? Eso hay que celebrarlo", § 53.6.4) e IMPERATIVOS ("¡Andando!", § 53.6.4).

ii) GERUNDIOS EPIGRÁFICOS. Aparecen en los pies de fotografías, en títulos de libros, etc. ("Miguel Induráin, ayer, saliendo de la clínica donde dio a luz su esposa", § 53.6.4).

iii) GERUNDIOS NARRATIVOS. Según la autora, estos gerundios se dan sobre todo en narraciones ("(Vivíamos allí) Josefina –mi prima– y yo; ella cuidando a sus hermanos y yo a los míos", § 53.6.4).

En nuestra opinión, la importancia del grupo de los gerundios narrativos, al que la RAE no menciona explícitamente, radica en su elevado empleo en el español coloquial, como observan, por ejemplo, Magallanes (1970), Moreno de Alba (1978), Luna Traill (1980) u Otálora de Fernández (1992).[10]

Los casos que MFL considera de gerundio independiente son incluidos por la RAE en el grupo de "Gerundio como adverbio"(§ 3.16.7d). La clasificación de la RAE se basa posiblemente en razones semánticas (las circunstancias de modo), la de MFL, en razones sintácticas (el único núcleo posible del predicado verbal es el gerundio). Lo que tienen en común la RAE y MFL en su tratamiento del gerundio independiente es que, a pesar de la denominación de "independiente", lo incluyen en grupos cuya característica principal es la subordinación: en el caso de la RAE, se trata de la subordinación a un verbo; en el caso de MFL, de la subordinación simultánea a un verbo y a una entidad nominal de la oración principal. Volveremos sobre este asunto en el apartado 2.2.

1.2.3. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

En el cuadro 1 se muestra la clasificación del gerundio no perifrástico que establecen tanto la RAE como MFL. La organización de dicho cuadro ha sido hecha con la finalidad de facilitar la observación de las semejanzas y las diferencias entre ambas clasificaciones. Las casillas en las que sólo hay un guión indican que, en la clasificación paralela, no está representado el grupo correspondiente. En la parte inferior del cuadro se incluyen los gerundios lexicalizados que, como ya dijimos, son tratados de manera incidental por la RAE y por MFL.

[10] El "gerundio narrativo" es denominado "gerundio histórico" por algunos de esos autores.

Cuadro 1.
Clasificación del gerundio no perifrástico según la RAE y MFL

RAE (1973)		MFL (1999)		
1. G. como adverbio	modal	1. G. adjunto interno	modal	
	independiente		---	
	---		ilocutivo	
	---		locativo	
2. G. referido al sujeto		2. G. predicativo	modificador del sujeto	
3. G. referido al Complemento Directo	v. de percepción		modificador del objeto directo	v. de percepción
	v. de representación			v. de representación
	—			v. de hallazgo y con.
	—			v. de presentación
	—			v. de esfuerzo y dif.
	—			v. intensionales
—	—		modificador de otras FFNN	
—	—		independiente	
4. G. Como núcleo de una oración Circunstancial	modal	3. G. adjunto externo	—	
	temporal		temporal	
	causal		causal	
	condicional		condicional	
	concesivo		concesivo	
	—		ilativo	
5. G. lexicalizado	como adjetivo	4. G. lexicalizado	como adjetivo	
	—		como adverbio	

Las grandes semejanzas del cuadro 1 podrían sintetizarse diciendo que, al margen de las denominaciones dadas por la RAE y por MFL, en

BEST COPY AVAILABLE

ambos trabajos se observan tres posibilidades asociadas al gerundio no perifrástico: i) el gerundio como modificador directo del verbo ("gerundio como adverbio" de la RAE y "gerundio adjunto interno" de MFL); ii) el gerundio situado a medio camino entre lo verbal y lo adjetival ("gerundio referido al sujeto o al complemento directo" de la RAE y "gerundio predicativo" de MFL), y iii) el gerundio como núcleo de una oración subordinada adverbial ("gerundio como núcleo de una oración circunstancial" de la RAE y "gerundio adjunto externo" de MFL). En ambos trabajos se hace referencia también a los usos del gerundio lexicalizado.

Dentro de las diferencias más notables cabe señalar las siguientes: i) la RAE considera que el gerundio independiente es un subconjunto del "gerundio como adverbio", en tanto que MFL lo considera un subconjunto del "gerundio predicativo"; ii) la RAE afirma que el gerundio puede ser núcleo de una subordinada circunstancial de modo, en tanto que MFL se opone justificadamente a esa posibilidad y señala que algunas de las llamadas subordinadas modales de gerundio son más bien construcciones ilativas; iii) comparada con la RAE, MFL aumenta las subclasificaciones del "gerundio adjunto interno" y del "gerundio predicativo"; iv) en el caso del "gerundio como núcleo de una oración circunstancial" de la RAE, que coincide con el "gerundio adjunto externo" de MFL, hay similitud en las circunstancias de tiempo, causa, condición y concesión, pero no la hay en las circunstancias de modo (RAE) ni de ilación (MFL).[11] Cabe señalar, finalmente, que MFL aumenta también la clasificación de los gerundios lexicalizados.

1.3. Modalidades de lengua, estilos y registros en el uso del gerundio

La RAE menciona tan sólo en dos oportunidades la posibilidad de que haya usos del gerundio condicionados por la modalidad hablada o escrita de la lengua, o bien por los distintos estilos (formal, coloquial, etc.) o registros posibles (lenguaje técnico y científico, etc.). Estos usos son: i) el "elíptico" del gerundio independiente en el diálogo coloquial ("Pasando el rato; Bebiendo un trago; El niño durmiendo", § 3.16.7d); y ii) el especificativo en el lenguaje administrativo ("Decreto nombrando gobernador...", § 3.16.8a).

[11] Conviene recordar que, dentro de la subordinación ilativa contemplada por MFL, esta autora incluye los casos de posterioridad, efecto o consecuencia, y coordinación.

MFL da mayor relevancia a la relación entre los usos del gerundio y el tipo de modalidad o de registro empleado. Dice, por ejemplo, lo siguiente: i) el gerundio compuesto se da sobre todo en "registos formales o especializados (lenguaje escrito, jurídico, etc.)" (§ 53.4.1); ii) el gerundio ilativo "se halla asociado especialmente a registros lingüísticos de carácter científico o técnico" (§ 53.4.5); iii) el gerundio de posterioridad es típico "del lenguaje escrito y de un 'estilo formal y elevado'" (§ 53.1.2); iv) el gerundio independiente "caracteriza al 'estilo hablado' y a los 'registros informales del español'" (§ 53.1.2). MFL dice también que el gerundio (no especifica qué tipo de gerundio, pero los ejemplos son ilustrativos) parece "un rasgo propio del lenguaje periodístico y legislativo (Las contramanifestaciones ocasionales increpando a los concentrados no han conseguido desanimar a la mayoría; El gobierno ha promulgado una ley prohibiendo fumar en sitios públicos) o de la lengua de los anuncios (Señora sabiendo cocina se ofrece para cuidar niños)" (§ 53.1.2).

Al margen de que la RAE y MFL coincidan en relacionar el gerundio independiente con la lengua hablada coloquial, en MFL se percibe mayor interés por establecer la vinculación entre los usos del gerundio y el tipo de modalidad, de estilo y de registro en que dichos resultan apropiados, vinculación que los futuros estudios sobre el tema deberían esclarecer.

1.4. NORMAS CON RESPECTO AL USO DEL GERUNDIO

Puesto que la función primordial de la RAE es velar por el idioma, resulta natural que este organismo se pronuncie con respecto a las normas que han de regir el "buen uso" del gerundio. A continuación se enumeran los aspectos normativos que la RAE considera más relevantes:

i) Son poco apropiados los usos del gerundio que indican posterioridad o bien consecuencia o efecto ("El agresor huyó, siendo detenido horas después"), pues se trata de "acciones coordinadas y no coincidentes, que se expresarían mejor enlazándolas por medio de conjunciones coordinantes: El agresor huyó y (pero) fue detenido horas después", § 3.16.6a).

ii) Los únicos gerundios aceptados para funcionar como adjetivos son *ardiendo* e *hirviendo* (§3.16.7b).

iii) El empleo del gerundio referido al sujeto debe tener un carácter explicativo. Son incorrectos los usos que sirven para "especificar, particularizar o definir al sujeto" ("Ley reformando las tarifas aduaneras", § 3.16.8a).
iv) No puede usarse el gerundio como "atributo o complemento predicativo" ("Era hombre rico y respetable, teniendo hermosas fincas", § 3.16.8b).
v) Los gerundios referidos al complemento directo deben ir subordinados exclusivamente a verbos de percepción sensible o intelectual o bien a verbos de representación, como en "Encontré a tu padre escribiendo" (§ 3.16.9a).
vi) En los gerundios referidos al complemento directo, "es necesario que el gerundio denote una acción, transformación o cambio o transcurso perceptible, y no una cualidad, estado o acción tan lenta que se asemeja a una cualidad" (§ 3.16.9b). Desde esa perspectiva, es incorrecto decir "Te envío una caja conteniendo libros", o bien "Se necesita una empleada hablando inglés" (§ 3.16.9b).

El artículo de MFL, más descriptivo que normativo, se ocupa poco de los usos correctos o incorrectos del gerundio y se centra más bien en las restricciones morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas que limitan el uso de esa forma. La autora hace notar, sin embargo, que al lado de los significados básicos del gerundio ('circunstancial de modo', por un lado, y 'simultaneidad y coexistencia', por el otro), existen usos extendidos, entre ellos, el de gerundio adjetivo restrictivo, el de posterioridad, el de finalidad y el de consecuencia, que, en general, se consideran poco apropiados. Añade que los usos incorrectos se suelen asociar al gerundio adjetivo ("señora sabiendo cocina o caja conteniendo libros", § 53.1.2) y al gerundio de posterioridad ("Dijo aquella tontería, arrepintiéndose días después", § 53.1.2). Aunque la autora no suele referirse a los usos "incorrectos" sino a los usos "no aceptables", resume la situación diciendo lo siguiente: "los usos de gerundios no aceptables son aquellos que no son ni adjuntos ni predicativos" (§ 53.3).

2. Comentarios sobre los resultados de la comparación

Al realizar la comparación entre la RAE (1973) y MFL (1999), lo primero que se observa, como ya habíamos señalado el principio, es

que el trabajo de MFL es mucho más extenso que la sección dedicada al gerundio de la RAE, lo cual le permite a MFL una mayor profundidad en el estudio; buena parte de dicho estudio se destina a aspectos tales como las propiedades de los distintos tipos de gerundio, así como a las restricciones morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas que rodean el uso de esa forma.[12] La RAE apenas trata esos aspectos, que, sin embargo, son muy importantes para un mejor conocimiento del gerundio.

Pero vayamos por partes y dediquemos cada una de ellas a los aspectos que han sido sometidos a comparación en el presente artículo.

2.1. La denominación del gerundio es una cuestión problemática, por eso la RAE lo llama "adverbio verbal" y MFL, "verbo". Una denominación diferente es, por ejemplo, la de Barrenechea (1969) y otros autores, quienes definen al gerundio como "verboide", lo cual significa que, dependiendo del contexto, esa forma puede funcionar como verbo y como algo más; históricamente, ese algo más significa que puede desempeñarse como lo haría un adverbio (o una subordinada circunstancial); sin embargo, dada la influencia que la desaparición del participio presente ha tenido sobre el uso del gerundio, no se puede negar la posibilidad de que actualmente el gerundio pueda desempeñarse a veces con valores cercanos a los de un adjetivo. Conviene tener en cuenta además que el gerundio, como señalan la RAE y MFL, puede funcionar como núcleo verbal de una oración independiente. La versatilidad del gerundio y el hecho de que éste mantenga, al menos en los usos no lexicalizados, un valor verbal, nos lleva a concluir que su definición como "verbo", aunque no es del todo esclarecedora, refleja mejor las posibilidades de funcionamiento de esa forma que la de "adverbio verbal", más restrictiva.

[12] Para ilustrar esas restricciones, mencionemos por ejemplo, la que señala que, dependiendo del verbo principal, no pueden aparecer como gerundio predicativo los verbos estativos (*Luis trabaja cuidando niños /*siendo médico*) ni ciertos verbos de logro (*Vio a Pedro buscando /*encontrando la llave*, § 53.1.1).

2.2. La clasificación del gerundio hecha por la RAE y por MFL ofrece, como ya dijimos en 1.2.3, fundamentales semejanzas en lo que concierne a las grandes divisiones de los tipos de gerundios. Sin embargo, la división y las denominaciones hechas por MFL reflejan mejor las posibilidades de funcionamiento del gerundio; en efecto, cuando MFL divide los gerundios en adjuntos (internos y externos) y predicativos, muestra claramente la diferencia entre unos y otros y, al mismo tiempo, incluye en un mismo grupo el gerundio referido al sujeto y al complemento directo, que en la RAE conforman grupos diferentes, lo cual opaca un poco el hecho de que ambos son gerundios predicativos.

Ya dijimos también que, en términos generales, MFL aumenta las subclasificaciones internas de los tipos de gerundio, con el resultado de que las mismas representan con bastante exhaustividad los diferentes empleos del gerundio en el español actual.

Hay varios aspectos de la clasificación del gerundio en los que vale la pena detenerse. Uno de ellos es el relacionado con el gerundio independiente en construcciones como *¡Un año esperando el cupo!; Eso va a ser... todos los fines de semana llamándonos todo el mundo; nos bajamos todos, descalzos, con aquella lluvia, bañándonos los pies en aquel charquero.*[13] Tanto la RAE como MFL no dejan de mencionar el gerundio independiente, pero la RAE lo incluye en el grupo de "gerundio como adverbio", y MFL, en el de "gerundio predicativo". El considerar, tal y como hace la RAE, que el gerundio independiente funciona como un adverbio es suponer que dicho gerundio está subordinado a un verbo principal. Paralelamente, el considerar, como hace MFL, que el gerundio independiente funciona como un predicativo es suponer que el mismo está subordinado tanto a un verbo principal como a una entidad nominal de la oración principal ¿Existe realmente esa oración principal? Si se juzga, como hacen algunos autores, que el gerundio independiente es una versión elíptica de una perífrasis con *estar* ("¡Tú siempre (estás) pidiendo! o Moisés (está) cruzando el Mar Rojo", citado por MFL, § 53.6.4),

[13] Estos ejemplos han sido extraídos del corpus para el "Estudio sociolingüístico del habla de Caracas, 1987", descrito en Bentivoglio y Sedano (1993).

se debe asumir que dicho gerundio funciona como verbo principal (una perífrasis es una unidad predicativa) y no como subordinado; si se juzga, por el contrario, que hay una oración principal "sobreentendida", cabe preguntarse cuál es esa oración y si es fácil establecerla en todos los casos. Si se comprueba que hay dificultades para hacerlo, y si partimos de lo realmente dicen los hablantes, debemos llegar a la conclusión de que el gerundio independiente debería ser analizado en un grupo aparte, al mismo nivel que los adjuntos y los predicativos; sólo así quedaría claramente establecido que dicho gerundio funciona como núcleo de una oración cuya relación de dependencia con otra oración considerada principal, aún en caso de que existir, no es ni sintáctica ni semánticamente evidente.

Otro aspecto de la clasificación que conviene tomar en cuenta es el relacionado con los llamados "gerundios ilocutivos" ("Rojo, siguiendo a Alarcos, afirma que..."; "Hablando en términos coloquiales...", MFL § 53.5.2), que son mencionados por MFL e incluidos dentro de los "gerundios adjuntos internos". Si, como la propia MFL señala, los gerundios internos "expresan una acción secundaria que se une a la acción denotada por el verbo principal constituyendo un solo evento" (p. 3447), en los ejemplos de gerundios ilocutivos suministrados por la propia autora se observa que los mismos constituyen un evento DIFERENTE al descrito por el verbo principal. Este hecho, unido a la pausa entonativa (o la coma gráfica), que separa a la oración de gerundio de la oración principal, son razones más que convincentes para considerar que los ilativos no deberían incluirse dentro de los "gerundios adjuntos internos" sino dentro de los "gerundios adjuntos externos".

Ya dijimos que MFL aumenta, en términos generales, las subdivisiones de los tipos de gerundio. Ese aumento resulta muy útil pues permite reflejar muchos usos que se dan actualmente y que no habían sido contemplados por la RAE. Una de las pocas supresiones realizadas por MFL, en relación con la RAE, es la de los gerundios modales, que la autora excluye del grupo de los "gerundios adjuntos externos". El argumento de MFL, como ya dijimos en 1.2.2.1, es el siguiente: puesto que una acción modal está estrechamente asociada a la del verbo principal (*salió dando un portazo*), los casos de gerundio

modal deberían incluirse en el grupo de los gerundios adjuntos internos, pero no en el de los gerundios adjuntos externos, que reflejan una acción diferente a la expresada por la oración principal. La autora afirma que muchos de los gerundios que la RAE trata como "gerundios circunstanciales modales" son en realidad gerundios ilativos cuya función es añadir una explicación o un comentario a lo dicho previamente en el texto. El argumento de MFL parece muy convincente y habría que tenerlo en cuenta en los futuros tratamientos del gerundio.

2.3. Tanto la RAE como MFL hacen varias indicaciones sobre los contextos y situaciones en que pueden usarse algunos tipos o subtipos de gerundios, pero en ninguno de los dos trabajos se señala exhaustiva y organizadamente cuál es la relación entre los usos del gerundio y factores tales como la modalidad de lengua y los diferentes estilos y registros. MFL da, sin embargo, más datos sobre el tema que la RAE, lo cual abre vías de investigación enriquecedoras porque, detrás de ellas, subyace la siguiente pregunta: ¿cuáles son las razones que favorecen el empleo de determinados subtipos de gerundios en ciertas situaciones y no en otras?

2.4. El establecimiento de algunas normas prescriptivas de uso lingüístico revela su utilidad si sirve para orientar a aquellos usuarios de la lengua que se sienten inseguros ante la posibilidad de emplear una determinada construcción. Actualmente, sin embargo, en un mundo que es o quiere ser democrático, hay un cierto rechazo a ese tipo de normas, sobre todo a las que contradicen el decir habitual de los hablantes.

El tratamiento que la RAE da al gerundio es en buena parte normativo. El problema que se plantea es que algunas de las normas establecidas por ese organismo están en contradicción con los datos del español hablado y escrito a los que están expuestos diariamente los hispanohablantes, sobre todo con los datos suministrados por los artículos científicos y de prensa. En relación con este punto, cabe señalar que hoy en día el español escrito ofrece dos características en abierta oposición: por un lado se trata de una modalidad considerada prestigiosa (cf. Rosenblat 1977), pero, por el otro lado, abunda en usos del gerundio que la RAE considera explícita o implícitamente "incorrectos" (cf. 1.4).

A diferencia de la RAE, el tratamiento dado al gerundio por MFL es eminentemente descriptivo, lo cual justifica la inclusión del artículo en una obra denominada *Gramática descriptiva de la lengua española*. Consecuentemente, MFL no se pronuncia sobre la corrección o no de ciertos usos del gerundio. Dice, sí, que algunos de ellos se consideran poco aceptables pero lo dice desde la perspectiva de una observadora imparcial, ajena a las consideraciones de la RAE y de los gramáticos. El mérito de MFL es haber incluido en su descripción varios usos del gerundio realmente muy frecuentes en el español y que la RAE rechazaba o no tomaba en consideración.

Una vez concluida la comparación entre los trabajos de la RAE y de MFL cabe volver al título del presente artículo y repetir la pregunta sobre si ha habido cambios en el tratamiento del gerundio. En nuestra opinión, sí los ha habido: el simple hecho de que la RAE haya auspiciado una gramática descriptiva, basada en ejemplos reales del español actual, ya es un cambio que debe ser tomado en consideración. La profundidad con la que se aborda el tratamiento del gerundio en MFL, las diferencias de su definición y clasificación, la búsqueda de pruebas lingüísticas que permitan el reconocimiento de los distintos subtipos, la exhaustividad de la descripción, así como el señalamiento de vías para futuros estudios son razones más que suficientes para afirmar que sí hay cambios. En cuanto a las posibles normas prescriptivas, la situación parece ambigua porque MFL no se enfrenta a la Academia ni da argumentos a favor o en contra de ciertos usos; sin embargo, no es ambiguo el hecho de que la autora describe lo que observa: por un lado, las normas prescriptivas de la RAE, por el otro, los usos reales del gerundio actual. Compete ahora a los usuarios de la lengua seleccionar aquellos usos del gerundio que mejor reflejen sus necesidades reales, cualesquiera que éstas sean: eficiencia en la comunicación, "solvencia" lingüística (escritura ajustada a los cánones académicos) o mero "esnobismo" (se escribe como escriben los que parecen cultos, no importa si el uso se justifica funcionalmente o no).

Referencias

Agencia EFE. (1992). *Manual de español urgente* (9ª edic.). Madrid: Cátedra.

Alarcos Llorach, Emilio (1995). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Balza Santaella, Tito. (1996). *El gerundio*. Maracaibo: Ars Gráfica.

Barrenechea, Ana María. (1969). Las clases de palabras en español, como clases funcionales. En Ana M. Barrenechea y Mabel V. Manacorda de Rosetti (eds.), *Estudios de gramática estructural*, 9-26. Buenos Aires: Paidós.

Bello, Andrés. (1847, 1972). *Gramática*. Caracas: Ministerio de Educación.

Bentivoglio, Paola y Mercedes Sedano (1993). Investigación sociolingüística: sus métodos aplicados a una experiencia venezolana. *Boletín de Lingüística* 8.3-35.

Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (dirs.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vols. 1-3. Madrid: Espasa.

Boves Naves, Mª del Carmen (1975). Sistema, norma y uso del gerundio castellano. *Revista Española de Lingüística* 5.1-34.

Bouzet, Jean (1953). La gérondif espagnol dit *de postériorité*. *Bulletin Hispanique* 55,3/4. 349-374.

Donni de Mirande, Nélida (1983). Sobre el uso del gerundio en Rosario (Argentina). *Philologica Hispaniensia. In honorem Manuel Alvar*, 191-207. Madrid: Gredos.

Fernández Lagunilla, Marina (1999). Las construcciones de gerundio. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte, vol. 2, 3443-3503.

Gili y Gaya, Samuel. 1976 (11ª ed.). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.

Gutiérrez Araus, María Luz. 1992. Sobre el gerundio en función adjetival, en María Vaquero y Amparo Morales (eds.), *Homenaje a Humberto López Morales*, 205-220. Madrid: Arco/Libros.

Hallebeek, Jos. 1998. Sintaxis y uso del gerundio en el español actual. *Lingüística Española Actual* XX,2.175-214.

Lázaro Carreter, Lázaro. 1999. Preámbulo. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte, vol. 1, XII-XV.

Luna Traill, Elizabeth. 1980. *Sintaxis de los verboides en el habla culta de la Ciudad de México.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Magallanes, Dulce Mª. 1970. Oraciones independientes de gerundio en el español de México. *Anuario de Letras* VIII.235.239.

Moreno de Alba, José G. 1978. *Valores de las formas verbales en el español de México.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Otálora de Fernández, Hilda Inés. 1992. *Uso del gerundio en algunas muestras del habla bogotana.* Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa-Calpe.

Romera C., José, Miguel Ángel Pérez P., Vidal Lamíquiz y María Luz Gutiérrez A. 1994. *Manual de estilo.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Rosenblat, Ángel. 1975. Curanderismo lingüístico. El terror al gerundio. *Anuario de Letras* XIII.17-31.

Rosenblat, Ángel (1977). Fetichismo de la letra. En *Sentido mágico de la palabra y otros estudios*, 45-96. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Sedano, Mercedes (1998). El gerundio en la prensa caraqueña. *Lengua y habla* 4,1.66-84.

Sedano, Mercedes (2000). Estudio contrastivo de las formas verbales del español *–ndo* y del inglés*–ing* en la prensa escrita. En Annick Englebert *et al.* (eds.), *Actes du XXII Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (23-29 julio), vol IX, 305-314. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Desarrollo de procesos cognoscitivos a través de estrategias de aprendizaje fundamentadas en la lingüística del texto[1]

César A. Villegas Santana
UPEL-IPC-CILLAB

Resumen

En este artículo se dan a conocer los resultados de una investigación cuyo objetivo fue determinar de qué manera la aplicación de estrategias de aprendizaje fundamentadas en la macroestructura semántica influyó en el desarrollo de los procesos cognoscitivos implícitos en la escritura de textos organizados con argumentación, en estudiantes de Educación Superior. El estudio se circunscribe a los análisis textuales (van Dijk, 1983 y 1990) y en las didácticas cognoscitivas (Cassany, 1989) e integradoras (Fraca de B., 1994 y 2000) para la enseñanza de la lengua. La metodología empleada obedece a una investigación-acción, en la que se efectuaron dos sesiones de protocolos orales mientras el sujeto escribía un texto (una antes del ciclo de estrategias y otra después de él). Los datos fueron analizados según criterios estrictamente cualitativos. Se encontraron diferencias sustanciales entre los alumnos con mayores competencias escriturales y quienes tenían más bajo desempeño, tanto en los procesos mentales de los que se valían, como en los avances y beneficios logrados con las estrategias. Asimismo, las estrategias cognoscitivas que más se desarrollaron fueron las referidas a la organización de las ideas.

1 Una presentación oral de este trabajo se realizó en el Primer Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación", en Barcelona, España, junio de 2000. A él asistimos junto con Lucía Fraca de Barrera, en otro momento más en el que se erigió como nuestra amiga y ductora profesional. Es un orgullo para nosotros participar en este tan merecido homenaje, con lo cual es evidente que le dedicamos este trabajo, por su inquietud para mejorar la investigación dentro de la Universidad, su esfuerzo por formar generaciones de docentes capaces, competentes, competitivos y comprometidos con su labor, y por su calidad académica y humana, evidenciada en un compromiso con su país y con sus amigos.

BEST COPY AVAILABLE

Palabras claves: lingüística, texto, cognición, metacognición, didáctica

Abstract

In this article, we diffuse the results of research, its objetive was to determine how the application of learning strategies based on the semantic macro-structure influenced the development of the cognitive process while writing argumentative texts, in university students. The study gives a basis to the textual analysis (van Dijk, 1983 and 1990), to cognitive didactics (Cassany, 1989) and integral didactics (Fraca de B., 1994 and 2000) for language teaching. The metodology is based on action-research; we took two sessions of oral protocols when the person wrote a text (The first before cycle of strategies, and the second, after cycle). The results were analyzed according to qualitative discernment. We found substancial differencies between the students with greater competences to write and the students with lower competences; this happened in the cognitive process followed and in the advancement obtained with the strategies. Also, the cognitive strategies more developed were organization estrategies.

Key words: linguistic, text, cognition, metacognition, didactics.

En trabajos anteriores (Villegas, 1996, 1998a, 1998b, 1999), hemos presentado los resultados de una línea de investigación cuyo objetivo general es determinar de qué manera la aplicación de estrategias de aprendizaje fundamentadas en la Lingüística del Texto mejora la competencia de alumnos de Educación Superior para la producción de textos de orden argumentativo. En este artículo, se exponen los resultados de una investigación-acción que buscaba determinar de qué manera la aplicación de estas estrategias contribuía con el desarrollo de los procesos cognoscitivos de los estudiantes, cuando tenían que ejecutar tareas de producción de textos desarrollados con argumentación.

Modelo teórico

El modelo teórico que orienta la investigación es el propuesto por Van Dijk (1990). Entre las fases de procesamiento cognoscitivo del discurso que él propone, para los efectos de este estudio se consideró la formación de la macroestructura semántica.

De acuerdo con van Dijk (1983), para comprender o producir un texto es necesario que éste sea coherente con el marco de conocimientos –esquemas- del individuo, es decir, con el conocimiento previo que una persona tiene sobre el tema abordado. La memoria, almacén de los esquemas, es vital para el procesamiento de la información. Para este lingüista (p. 80), un texto se sustenta en una serie de proposiciones básicas que representan la información superficial, pero que no pueden conservarse en la memoria a corto plazo cuando son muy abundantes; por lo tanto, estas proposiciones se organizan y reducen. Para ello, el individuo deberá establecer relaciones entre tales proposiciones, y entre ellas y las informaciones que se hallan en su memoria a largo plazo, es decir, los marcos de conocimiento, los cuales contribuyen con la comprensión y la producción de la lengua escrita. Así se crea una estructura que muestra la integración de todas las proposiciones, que van Dijk llama macroproposición y que pasa a formar parte de la memoria a largo plazo.

Para esta investigación, también se trabajó con los modelos que explican la escritura desde el punto de vista cognoscitivo. Estos modelos se centran, según Cassany (1989, p. 127), en los procesos mentales implícitos en la producción de un texto, desde las estrategias para redactar (planificar, releer lo que se va escribiendo,...) hasta las operaciones intelectuales implicadas (memoria a corto plazo, a largo plazo,...). Cassany (p. 150) señala que Flower y Hayes conciben que el proceso de escribir se da en tres estadios: planificación, redacción y evaluación, regulados por un mecanismo de control que han denominado "monitor". Este es un recurso mental que establece el tiempo necesario para cada estadio, el momento para pasar al estadio siguiente, etc.; Klingler y Vadillo (1999) ubican el monitoreo como un elemento básico de la metacognición y lo definen como la necesidad del sujeto para "evaluar el estado de su sistema cognitivo en un momento dado" (p. 86). A los efectos del estudio que aquí se reporta, se consideraron como etapas: la planificación, la textualización (escritura propiamente dicha del texto) y evaluación; se incluye también la fase de resolución de problemas durante la escritura, la cual se concibió como "los procesos que una persona ejecuta para superar los obstáculos con que se encuentra en la ejecución de una tarea" (Ríos, 1999, p. 88).

En los modelos cognoscitivos, la memoria a largo plazo es la fuente de los conocimientos de la información sobre la audiencia y sobre las estructuras textuales, que hará falta en el momento de escribir. Como en este estudio abordamos los procesos mentales para la producción de la lengua escrita, es necesario destacar dos conceptos fundamentales: estrategias cognoscitivas y estrategias metacognoscitivas: "Las primeras son acciones cognitivas destinadas a cumplir el objetivo propuesto, las segundas, a evaluar el nivel de éxito alcanzado con la aplicación de las primeras" (Peronard, 1999, p. 46).

La metacognición se lleva a cabo a través de dos procesos, según Cheng (citado por Klingler y Vadillo, 1999). El primero tiene que ver con el conocimiento de los sujetos sobre las exigencias en la ejecución de un trabajo, sobre las operaciones que se emplean para llevarlo a cabo y sobre los recursos mentales de cada sujeto para enfrentar la tarea. El segundo proceso tiene que ver con la autoadministración de la cognición para obtener un producto eficaz y exitoso; se involucran en él las etapas de planificación, revisión, evaluación y monitoreo. Pero la metacognición no se queda allí, sino que conglomera tres tipos de conocimiento (Poggioli, 1998; Peronnard, 1999): declarativo (qué se sabe de la estrategia mental), procedimental (cómo ejecutar la estrategia) y condicional (finalidad y momento oportuno para aplicarla).

Situación investigada

Este trabajo se sustentó en las deficiencias presentadas por los estudiantes en la producción de la lengua escrita, situación evidenciada en la práctica docente, en las denuncias que se hacen en todos los ámbitos sociales y en las distintas investigaciones diagnósticas que han llevado a cabo profesores de Educación Superior, estudiantes de postgrado, instituciones diversas y universidades (González, Escalona y González, 1983; Barrera, 1990; Sánchez, 1990; Páez, 1990; Morles, 1994; Palencia, 1997). Sobre los problemas que se evidencian en los textos escritos de los alumnos, hay muchos especialistas que se centran en el aspecto formal de la escritura, quizá el menos importante, desde nuestra perspectiva. Sin embargo, hay una tendencia cada vez mayor

por denunciar que en el problema se involucran aspectos que son más bien de fondo: constituyen un fenómeno de coherencia, tal como lo señala Sánchez (1992, p. 87). Esta autora propone que el conocimiento de lo que es la coherencia y de cómo se logra puede ser un recurso útil para mejorar la redacción de los alumnos. Muestra de ello son las investigaciones llevadas a cabo en el Pedagógico de Caracas. Sánchez y Barrera (1992, p. 57) proponen como alternativa de solución, entre otras, que se ponga en contacto a los estudiantes con textos expositivos-artumentativos, propiciando su lectura, con lo cual el alumno se apropiará de sus estructuras textuales características; además sugieren que se propongan ejercicios que permitan internalizar «nociones prácticas" sobre la coherencia global o local. Trabajos aplicados demuestran la efectividad de estas perspectivas. Fraca de Barrera (1994 y 2000) ha elaborado y validado un modelo pedagógico en el que evidencia que desde etapas iniciales se puede emplear un enfoque textual para que el niño desarrolle la lengua escrita. Palencia (2000) propone estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lengua desde una perspectiva comunicativa. Jáimez (1998) demostró que la manipulación de las categorías superestructurales ayuda a los aprendices en la construcción de sus discursos. Villegas (1996, 1998a, 1998b, 1999) evidenció que el abordaje de la macroestructura y el de la progresión temática coadyuva sustancialmente con el proceso de composición textual. En una primera investigación, Fraca y Villegas (1995) indagaron cuáles podrían ser los procesos mentales implícitos en la producción escrita de alumnos de Educación Superior, manipulando la macroestructura y la progresión temática textuales. En esta oportunidad, se busca determinar cómo estrategias de aprendizaje fundamentadas en la Lingüística del Texto influyen en los procesos cognoscitivos de los sujetos.

Metodología

El estudio se sustentó en una investigación-acción. Como su interés residió en un problema práctico cotidiano (Elliot, 1984, p. 1), se buscó perfeccionar la calidad de la acción dentro de una situación conflictiva (1986, p. 23), entendida ésta como la carencia de competencias por parte de los estudiantes, para la producción de textos de orden argumentativo. Los pasos que se siguieron fueron: a) diagnóstico inicial

a través de la técnica de protocolos orales; b) diseño y aplicación de estrategias; y c) diagnóstico final, con la misma técnica.

Se abordó una muestra definitiva de dieciséis (16) alumnos del Instituto Pedagógico de Caracas, quienes participaron en todas las actividades previstas para la investigación. Este grupo estaba formado por doce (12) hembras y cuatro (4) varones y sus edades oscilaban entre 17 y 33 años, siendo la edad promedio 21 años y las edades más frecuentes 18 y 19 años; la mitad de los estudiantes estaba por debajo de los 20.

La selección de la muestra obedeció a la investigación cualitativa (Martínez, 1993, p. 54). Los criterios que privaron fueron conceptuales y situacionales, pues no fue una selección aleatoria, sino que se trabajó con un grupo asignado al docente en las condiciones normales en las que estos actos ocurren, lo cual propició la observación en contextos reales, no afectados por las preconcepciones ni las manipulaciones del investigador. El estudio se llevó a cabo en un ambiente propio de la educación formal; esto permitió conservar las condiciones normales de aprendizaje, aspecto que contribuyó con la validez ecológica de los resultados.

Durante la fase de recolección de la información, se aplicaron dos instrumentos complementarios a la técnica de protocolos orales:

a) Uno estaba formado por un texto que los alumnos debían leer y sobre la base de sus opiniones, debía elaborar una composición sobre la privatización de la educación superior. Mientras iban redactando, debían expresar oralmente todo lo que pensaban y todo lo que hacían para escribir sus ideas y elaborar su texto. El tiempo del que disponían era bastante flexible. La actividad se realizó de manera individual, pues cada estudiante asistía a una sesión con el profesor-investigador, quien en la medida que el alumno iba escribiendo, tomaba apuntes o hacía observaciones sobre los procesos evidenciados. Cuando era necesario, le hacía preguntas al participante, sobre algún aspecto que resultara de importancia.

b) El investigador poseía una guía de observación sobre lo que el alumno hacía. Para su elaboración, se revisó bibliografía sobre procesos cognoscitivos y metacognoscitivos de la lectura y de la escritura. Además se revisaron otros instrumentos parecidos (Palencia, 1997), luego se hizo un banco de datos sobre algunas de estas estrategias. Se procedió a añadir otras (según las bases del procesamiento discursivo fundamentadas en la Lingüística del Texto), a adaptar a escritura algunas que se referían a lectura y a eliminar otras que no se relacionaban con el tema. Esta guía de observación se entregó a especialistas, con la finalidad de que la validaran. Para poder diseñar y aplicar este instrumento, también fue necesario consultar preliminarmente, bibliografía sobre las técnicas respectivas. La entrevista es uno de los instrumentos básicos de la investigación cualitativa. Las características más resaltantes tomadas en cuenta para este estudio fueron las siguientes (Debus Porter/Neville, s/f, p. 7; Elliot, 1986, pp. 35-36; Martínez, 1993, p. 68):

i. Era un diálogo bastante libre (el alumno podía orientar la conversación hacia lo que él pensaba o hacía mientras escribía), aunque el profesor-entrevistador contaba con una guía que contenía un conjunto de aspectos que se esperaba podían ser observados (no se preguntaba sobre ellos). En consecuencia, era una entrevista semiestructurada; no se hizo una estructurada porque eso preconcebía al investigador sobre lo que debía buscar en la entrevista y no permitía que descubriese algunos factores intervinientes que él no conocía o no consideraba como importantes.

ii. El entrevistador buscaba que el alumno evidenciara sus experiencias, sus competencias, procesos cognoscitivos y metacognoscitivos para escribir un texto y, además, que se percatara de sus limitaciones y de lo que debía hacer para solventarlas. Para confrontar cambios respecto a estos procesos, se aplicó la entrevista antes y después de las estrategias de aprendizaje.

iii. No se interrumpía el pensamiento del entrevistador para evitar respuestas sesgadas por la pregunta misma; las interrogantes se emplearon cuando el participante parecía evidenciar que se le había agotado lo que tenía en mente.

iv. La entrevista era grabada, de esta forma se pudo tomar apuntes de aspectos resaltantes que ocurrieron durante su ejecución y que pudieron pasar desapercibidos en el momento en que el investigador registraba sus observaciones.

v. Se tomaron en cuenta rasgos lingüísticos y no lingüísticos, por ejemplo, si el alumno estaba confundido ante lo que hacía.

Como ya se dijo, tanto el texto para que los alumnos oralizasen sus pensamientos como la entrevista semiestructurada para registrar y orientar este proceso de oralización son complementarios a la técnica de los protocolos orales. Ésta se define como la determinación de las competencias y oportunidades, así como las estrategias más efectivas, por medio de la verbalización en voz alta de todo lo que el sujeto va pensando (acciones, dudas, preguntas, inquietudes) durante la ejecución de una tarea (Klingler y Vadillo, 1999). Aunque esta técnica ha recibido muchas críticas, como subjetiva, carente de confiabilidad y no replicable (Nisbett y Wilson, 1977, citados por Ríos y Ruiz Bolívar, 1992), se asumió en esta investigación, primero por constituir uno de los pocos mecanismos para estudiar los procesos cognoscitivos (más que preguntarle al sujeto mismo que diga qué hace al escribir) y porque sus resultados se asumieron con precaución (como sugiere la literatura especializada), por lo cual se los comparó con otras fuentes de información (primero, con los (macro)procesos mentales que se perseguía desarrollar con las estrategias de aprendizaje; y segundo, con los datos que evidenciaron las competencias reales de los sujetos para producir textos escritos de orden argumentativo).

Estrategias de aprendizaje

A continuación se expondrá un resumen de las estrategias de aprendizaje en atención al (macro)proceso cognoscitivo que se perseguía que los estudiantes desarrollasen.

a) (Macro) proceso cognoscitivo: *elaboración*. Este proceso mental consiste en formular una construcción simbólica sobre la base de la información que se está procesando (Poggioli, 1989, p. 2289). En esta investigación se implementaron actividades como:

a.1) Reconstrucción de la macroestructura semántica de un texto, por vía oral, en la medida que se iba leyendo (se reconstruían las macroproposiciones más relevantes).

a.2) Comparación de las macroproposiciones elaboradas sobre la base de cada párrafo de una lectura, con el texto original, a fin de establecer cómo había sido el proceso de reconstrucción.

a.3) Reconstrucción de la macroestructura semántica en textos, por vía escrita.

b) (Macro)proceso cognoscitivo: *organización*. Este proceso mental implica utilizar algunos procedimientos que transformen la información procesada en formas más fáciles de comprender y, en consecuencia, de producir. En este proceso cognoscitivo se destaca la construcción de conexiones internas (Poggioli, 1989, p. 293). En este estudio se llevaron a cabo actividades como:

b.1) Discusión sobre la organización jerárquica de las macroproposiciones de una lectura, a través de su representación en un mapa textual.

b.2) Elaborar mapas textuales, sobre la base de lecturas hechas, a fin de establecer la vinculación jerárquica entre las macroproposiciones.

b.3) Analizar textos para determinar el desarrollo lineal de los argumentos (la progresión temática macroproposicional), a fin de percatarse de que las macroproposiciones pueden estar vinculadas lineal y/o jerárquicamente.

b.4) Escribir ensayos sobre la base de los mapas textuales elaborados en b.2, empleando macroestrategias de producción (adjunción, particularización y especificación).

b.5) Identificar en lecturas dadas la tesis del autor y compararla con cada uno de los argumentos que la respaldan. También analizar textos con argumentos y contraargumentos sobre una tesis, para determinar la conclusión a la que se llega.

b.6) Comparar las ideas de distintos ensayos sobre un mismo tema, pero con perspectivas distintas u opuestas, en función de sus diferencias, de la tesis, los argumentos y la conclusión que componen cada texto.

Todas estas actividades cerraban con la producción de un texto que incorporaba el procedimiento textual analizado.

Discusión de resultados

Durante la entrevista inicial, dos alumnos (cuadro n° 1) no evidenciaron poner en práctica ninguna estrategia cognoscitiva para la producción de la lengua escrita. La mitad (mediana) del grupo se ubicó por debajo del manejo de tres (3) estrategias apenas; la otra mitad se disgregó así: 3 sujetos evidenciaron seis (6) estrategias mentales, el resto manejó cantidades distintas: 1 alumno cinco (5) estrategias, otro siete (7), otro empleó ocho (8), otro nueve (9) y el que más evidenció usó once (11). Estos datos dan a entender que este grupo poseía un conocimiento muy superficial de lo que escribir implica.

Luego del ciclo de estrategias de aprendizaje, en la entrevista final, el conocimiento de los alumno pareciera haber cambiado en cierta proporción. La mediana del curso se ubicó por debajo del manejo de

nueve (9) estrategias (seis más que en la primera entrevista). La otra mitad se dispersó así: tres sujetos manejaron diez (10), once (11) y doce (12) procesos mentales; dos estudiantes usaron catorce (14), otros dos evidenciaron dieciséis (16) y quien más empleó usó dieciocho (18).

En lo concerniente al incremento de estrategias cognoscitivas reflejadas en la entrevista final, se observó que todos los alumnos aumentaron el número de estrategias manifestadas, inclusive aquellos que no habían reflejado ninguna en la entrevista inicial. La mayoría de los estudiantes incrementó notablemente el número de estrategias manejadas. Sin embargo, a pesar de este desarrollo, la mitad de los alumno no llegó a manifestar en la entrevista final más de la mitad de estrategias evidenciadas en el estudio.

Cuadro 1
N° de estrategias efectivamente evidenciadas (por alumno)

Alumno	Entrevista inicial	Entrevista final	Diferencia (incremento)
A	7	10	+3
B	3	6	+3
C	0	8	+8
D	6	8	+2
E	5	16	+11
F	6	12	+6
G	2	4	+2
H	9	14	+5
I	1	11	+10
J	0	5	+5
K	1	6	+5
L	3	9	+6
M	11	16	+5
N	6	18	+12
Ñ	8	3	+5
O	2	14	+12

Siguiendo una evaluación basada en la norma, se discriminaron tres grupos sobre el desarrollo de los procesos cognoscitivos para la

producción de la lengua escrita[2], evidenciado en el incremento de estrategias cognoscitivas entre la entrevista inicial y la final.

Cuadro 2
Grupos de desarrollo de procesos cognoscitivos

Grupo	Nº de alumno	Promedio de incremento de estrategias evidenciadas	Resultados del instrumento sobre macroestructura	
			Categoría	Nº alumnos
Alto desarrollo	4	11	Alta Suficiente	3 1
Desarrollo satisfactorio	1	8	Baja	1
Desarrollo suficiente	7	5	Alta Satisfactoria Baja	1 5 1
Bajo desarrollo	4	3	Suficiente Baja	2 2

En relación con el total del grupo (cuadro n° 2), cuatro sujetos se ubicaron como quienes lograron un alto desarrollo de procesos cognoscitivos, al incrementar en un promedio de once sus estrategias mentales efectivamente empleadas. Ocho participantes se localizaron en el grupo medio, dividido entre quien desarrolló sus procesos mentales satisfactoriamente (1 solo sujeto incrementó en ocho sus estrategias) y quienes lo hicieron suficientemente (7 estudiantes lograron aumentar en un promedio de cinco sus procesos cognoscitivos). Siempre en relación con el resto del grupo, cuatro sujetos se fijaron como de bajo desarrollo, pues sólo incrementaron en un promedio de tres sus estrategias mentales.

Al comparar estas categorías con las competencias de los sujetos para producir un texto de orden argumentativo (4ta. columna en el cuadro n° 2), se encontró que, de los individuos ubicados como con alto desarrollo

[2] Para este análisis se consideró la media como estadístico de referencia para delimitar el grupo intermedio: su límite superior era la media (6.12) más 1/3 de media (2.04) y el inferior la media menos 1/3 de ella. Así quedaban automáticamente constituidos los otros grupos: el alto incluía a los alumnos que estuvieron por encima de 8.16 y el bajo contemplaba a quienes tuvieran menos de 4.08. A su vez, el grupo intermedio estaba dividido en dos subgrupos, por la media misma.

de procesos mentales, la mayoría también evidenció altas competencias para la producción de la lengua escrita. Quienes fueron catalogados como con suficiente desarrollo de estrategias cognoscitivas, lograron en general un nivel satisfactorio de competencias para componer un texto con argumentación. A su vez, aquellos que fueron localizados como con bajo desarrollo de procesos mentales se ubicaron en niveles bajos de competencias para la elaboración de la composición argumentativa (bajo y suficiente)[3].

En todo caso, este análisis evidencia un desarrollo de las competencias de los alumnos para la producción de la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo y, paralelamente, un incremento de sus estrategias cognoscitivas para la lengua escrita.

Ahora bien, cabría preguntarse en qué medida las estrategias de aprendizaje determinaron el desarrollo de los procesos cognoscitivos.

Para ello, se organizó estos procesos en atención a su grado de evolución. Es decir, en función de la frecuencia con la que fueron empleados por los estudiantes en la entrevista final, se discriminaron cuatro categorías: a) procesos cognoscitivos altamente desarrollados, b)satisfactoriamente desarrollados, c) suficientemente desarrollados, y d) no desarrollados.

a) Procesos cognoscitivos altamente desarrollados

Este grupo estuvo constituido por las estrategias mentales más empleadas en la entrevista final, en comparación con su aparición en la inicial.

[3] Dos casos llaman la atención; el primero resulta de la ubicación de un sujeto como con alto desarrollo de procesos mentales en tanto que suficientes competencias para la producción escrita; y el otro de la categorización de un participante como con satisfactorio desarrollo de estrategias cognoscitivas pero con bajas competencias. Estas circunstancias parecieran explicarse por el hecho de que existían otros factores que determinaban la producción de la lengua escrita en estos estudiantes, que no eran sus procesos mentales. La escritura es un proceso complejo. No resulta realmente extraño el tercer caso, del alumno ubicado como con bajo desarrollo de procesos mentales y suficientes competencias, porque ésta es la categoría inmediata superior a aquélla; en consecuencia, muy próxima.

Al confrontar con el (macro)proceso cognoscitivo que se buscaba desarrollar con las estrategias de aprendizaje, se obtuvo:

Cuadro 3
Procesos cognoscitivos altamente desarrollados

(Macro)proceso cognoscitivo de la estrategia de aprendizaje	Proceso cognoscitivo
I Elaboración	1) Delimitar el tema del texto
II Organización	2) Organizar mentalmente las ideas a desarrollar 3) Hacer esquemas escritos con las ideas a desarrollar 4) Detenerse a evaluar la vinculación entre las ideas expresadas en los distintos párrafos escritos 5) Establecer la vinculación entre las distintas ideas, cuando se tienen problemas al redactar 6) Evaluar el escrito final para establecer si las ideas que se desarrollaron están relacionadas unas con otras

Como podrá verse, pareciera ser que las estrategias de aprendizaje más efectivas para desarrollar procesos cognoscitivos fueron las de organización, con las cuales los alumnos se apropiaron de cinco (5) procesos mentales. Cabe señalar que todos estos procesos abordaban el orden de la macroestructura textual; además, 2 y 3 se referían a la fase de planificación, 4 al proceso de textualización, 5 a la resolución de problemas durante la textualización y 6 a la fase de revisión del escrito. Las actividades referidas al (macro)proceso de organización abarcaron todas las fases del proceso de escritura.

Dos procesos mentales fueron altamente desarrollados pero no se relacionaban con las estrategias de aprendizaje propuestas, al menos no de manera directa: a) pensar en la superestructura, y b) hacer una revisión global del texto, para ver cómo había quedado en su versión definitiva. Sin embargo, sí puede intuirse la ayuda de las estrategias pedagógicas para que estas operaciones pudiesen llevarse a cabo.

BEST COPY AVAILABLE

b) Procesos cognoscitivos satisfactoriamente desarrollados

Este grupo estaba constituido por las estrategias mentales que luego del grupo anterior, resultaron más frecuentemente empleadas en la entrevista final, en comparación con su aparición en la inicial.

Al confrontarlas con el (macro)proceso cognoscitivo que se buscaba desarrollar con las estrategias de aprendizaje se obtuvo:

Cuadro 4
Procesos cognoscitivos satisfactoriamente desarrollados

(Macro)proceso cognoscitivo de la estrategia de aprendizaje	Proceso cognoscitivo
I Elaboración	7) Redactar apuntes o notas antes de escribir el texto 8) Añadir detalles, ejemplos y casos específicos a una idea principal 9) Añadir ideas secundarias a una principal 10) Establecer cuál es la idea precisa que se quiere desarrollar, cuando se tienen problemas al redactar 11) Revisar el texto al final para reformular las partes que no están claras
II Organización	12) Pensar antes de escribir cada frase para organizar la vinculación de las ideas

En este grupo de estrategias cognoscitivas, también bastante desarrolladas por los alumnos, aunque en segundo lugar, las estrategias de aprendizaje más efectivas fueron las de elaboración, con las cuales los sujetos se apropiaron de cinco (5) procesos mentales; todos ellos abordaban la construcción de la macroestructura textual. El proceso 7 se refiere a la fase de planificación; 8 y 9 al proceso de textualización; 10 a la resolución de problemas durante la textualización; y 11 a la fase de revisión del escrito. Nuevamente se abarcaron todas las etapas del proceso de escritura, pero esta vez de las actividades referidas al (macro)proceso de elaboración.

BEST COPY AVAILABLE

Dos procesos mentales se ubicaron en esta categoría, pero no se relacionaban con las estrategias de aprendizaje propuestas: a) pensar en el posible lector, y b) supervisarse para saber qué procesos mentales se estaban ejecutando.

c) Procesos cognoscitivos suficientemente desarrollados

Este grupo estaba constituido por las estrategias mentales que, aunque mejoradas, lo fueron en menor proporción que en las categorías anteriores.

Al compararlas con el (macro)proceso cognoscitivo que se buscaba desarrollar con las estrategias de aprendizaje, se obtuvo:

Cuadro N° 5
Procesos cognoscitivos suficientemente desarrollados

(Macro)proceso cognoscitivo de la estrategia de aprendizaje	Proceso cognoscitivo
I Elaboración	13) Asegurarse de tener en mente todas las ideas que se desean desarrollar 14) Estar atento a "si se habla mucho sin decir nada", cuando se tienen problemas al redactar 15) Percatarse de que se están repitiendo innecesariamente las ideas, cuando se tienen problemas al redactar 16) Evaluar si se desarrollaron todas las ideas que se tenían planificadas y que resultaron necesarias para redactar el texto
II Organización	17) Percatarse de si se ha cambiado bruscamente de una idea a otra, cuando se tienen problemas al redactar

En este grupo de procesos cognoscitivos, las estrategias de aprendizaje que parecieron resultar más efectivas fueron las de elaboración, con las cuales se abordó la conformación de la macroestructura. En esta categoría se abarcaron las etapas de escritura referidas a la planificación (proceso mental 13), a la resolución de problemas durante la textualización (14 y 15), y revisión del escrito (16).

BEST COPY AVAILABLE

Un proceso mental, que no se relacionaba con las estrategias de aprendizaje propuestas, al menos de manera evidente, se ubicó en esta categoría: al percatarse de un error en el texto escrito, el sujeto reformulaba lo que había ido escribiendo.

d) Procesos cognoscitivos no desarrollados

En este grupo de estrategias mentales, se decidió ubicar aquellas que conforme a la literatura especializada constituyen procesos mentales inherentes a actividades de escritura, pero que en esta experiencia no se evidenciaron. Estos procesos cognoscitivos fueron: a) comprobar si lo que se está haciendo para redactar es efectivo, b) cambiar por otra actividad lo que se está haciendo para escribir pero que no funciona, c) percatarse de que se está confundiendo una idea con otra, cuando se tiene problemas al redactar; y d) determinar que, ante una dificultad al escribir, alguna idea no ha quedado claramente redactada. Los procesos a y b pertenecen a la fase de textualización, mientras que c y d a la de resolución de problemas durante la textualización (estas últimas abordarían el (macro)proceso de elaboración de la macroestructura).

También resultó curioso que no se evidenciara ninguna estrategia cognoscitiva referida a la inclusión de juicios del escritor sobre los argumentos presentados, correspondientes al (macro)proceso cognoscitivo de integración (incorporar el sistema axiológico del escritor al texto), sobre todo porque en la ejecución, en la redacción de la composición argumentativa, sí aparecieron las opiniones del autor.

Conclusiones

De esta investigación se pueden derivar las siguientes consideraciones:

1. Las estrategias cognoscitivas se incrementaron notablemente en todos los sujetos, al comparar los datos entre la entrevista inicial y la final.

2. En la misma medida en que se desarrollaron competencias para la producción de la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo, hubo un perfeccionamiento de las estrategias cognoscitivas para la lengua escrita. Muestra de ello es la coincidencia general entre las categorías sobre macroestructura semántica y sobre procesos cognoscitivos, en las que fueron catalogados los sujetos estudiados.

3. Hubo un notable progreso en los procesos mentales involucrados en ordenar la macroestructura semántica. Esto conduce a pensar que las estrategias de aprendizaje de organización contribuyeron sustancialmente: Los alumnos construyeron relaciones entre las macroproposiciones de sus textos.

4. También hubo progresos en cuanto a los procesos mentales referidos a la construcción de la macroestructura. Las estrategias de aprendizaje de elaboración colaboraron con ello: Los sujetos identificaron y elaboraron las macroproposiciones necesarias para escribir sus textos.

5. Los procesos mentales desarrollados abarcaron todas las fases de la escritura: planificación, textualización, resolución de problemas durante la textualización y revisión del escrito.

6. A pesar de que hubo desarrollo de los procesos cognoscitivos, la mitad de los estudiantes no llegó a manifestar en la última entrevista más de la mitad de todas las estrategias evidenciadas en el estudio. Esto podría explicarse porque no había un plan explícito de entrenamiento en el desarrollo del proceso mental, sino que este hecho ocurrió como posible consecuencia de la aplicación de estrategias de aprendizaje para desarrollar competencias para la producción de la lengua escrita.

7. Estrategias de aprendizaje de base textual mejoran la competencia comunicativa de los estudiantes; si éstas son explícitamente complementadas con un plan de desarrollo de procesos cognoscitivos se tendrán alumnos creativos, autónomos y capaces

de resolver sus propios problemas de comprensión y producción textuales.

8. Con las reservas que impone la investigación cualitativa, este estudio conduce a pensar que cuando los individuos mejoran su competencia escrituraria, perfeccionan a su vez el manejo de sus procesos mentales. Conclusión similar apuntan Ríos y Ruiz (1992), en un estudio sobre la relación entre cognición y ejecución de tareas.

9. No se espera que los resultados aquí reportados sean generalizables a todos los fenómenos escriturarios ni a grandes poblaciones. Sólo se desea generar hipótesis que orienten nuevas investigaciones, y sobre todo, que motiven a los docentes a poner en práctica estrategias como las sugeridas.

Bibliografía

Barrera, L. (1990). Cómo evaluar el discurso escrito: texto y contexto. En **Argos N° 12**. Miranda: USB.

Cassany, D. (1989). **Describir el escribir**. Barcelona: Paidós.

Debus y Porter/Neville (s/f). **Manual para la excelencia en investigación mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development.

Elliot, J. (1984). **Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas**. España: Málaga.

Elliot, J. (1986). **Investigación-acción en el aula**. España: Generalitat Valenciana.

Fraca de B., L. (1994). De la oralidad a la escritura: una propuesta integradora en la enseñanza de la lengua escrita. En César Villegas (comp.). **Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna, en homenaje a Minelia de Ledezma y Nellys de Escalona**. Caracas: ASOVELE.

Fraca de B., L. (2000). **Propuesta para la enseñanza de la lengua desde una perspectiva integradora. Cuaderno Pedagógico del CILLAB, N° 1**. Caracas: UPEL-IPC.

Fraca de B., L. y C. Villegas (1995). **Hacia la indagación de los procesos cognoscitivos para la producción de la lengua escrita**. Ponencia leída en la IV JAI del IPC. Caracas: UPEL-IPC.

González, Escalona y González (1983). Áreas deficitarias en el uso del castellano en estudiantes universitarios y de Educación Media de la ciudad de Trujillo y su relación con literalidad y extracción social. En **Actas del IV Encuentro Nacional de Lingüística**. Mérica: ULA.

Jáimez, R. (1998). La organización de los textos académicos: su incidencia en la escritura estudiantil. En **Letras 56**. Caracas: UPEL-IPC.

Klingler, C. y G. Vadillo (1999). **Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente**. Caracas: Mc. Graw Hill.

Martínez, M. (1993). **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** Caracas: Trillas.

Morles, A. (1994). **La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica**. Caracas: FEDUPEL.

Norman, D. (1995). **El aprendizaje y la memoria**. Madrid: Alianza.

Páez, I. (1990). Algunos resultados de una investigación sobre las competencias y las deficiencias lingüísticas del estudiante de la USB. En **Argos N° 12**. Miranda: USB.

Palencia, Y. (1997). **El docente de la tercera etapa de la Educación Básica y su desempeño como lector y facilitador de la instrucción en lectura**. Caracas: FEDUPEL.

Palencia, Y. (2000). **Enseñanza de la lengua. Cuaderno Pedagógico del CILLAB, N° 3**. Caracas: UPEL-IPC.

Peronard, M. (1999). Metacognición y conciencia. En G. Parodi (editor). **Discurso, cognición y educación**. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Poggioli, L. (1989). Estrategias cognoscitivas: una revisión teórica y empírica. En Puente, Poggioli y Navarro (comp.). **Psicología cognoscitiva**. Caracas: Mc. Graw Hill Interamericana de Venezuela.

Poggioli, L. (1998). **Estrategias metacognoscitivas**. Caracas: Fundación Polar.

Ríos, P. (1999). **La aventura de aprender**. Caracas: Cognitus

Ríos y Ruiz Bolívar (1992). Relación entre metacognición y ejecución en sujetos de diferentes edades. En **Investigación y Postgrado**. Vol. 7, N° 1. Caracas: UPEL-VIP.

Sánchez y Barrera (1992). Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por estudiantes. En **Tierra Nueva**. Año I, N° 4. Caracas: Editorial Tropykos.

Sánchez, I. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben nuestros estudiantes? En **Tierra Nueva**. Año I, N° 1. Caracas: Editorial Tropykos.

Sánchez, I. (1992). **Hacia una tipología de los órdenes del discurso**. Trabajo presentado para el ascenso a la categoría de profesor titular. Caracas: UPEL-IPC.

van Dijk, T. (1983). **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglo XXI.

van Dijk, T. (1990). **La noticia como discurso**. Barcelona: Paidós.

Villegas, C. (1996). **Progresión temática y macroestructura semántica en la producción escrita de textos de orden agumentativo**. Tesis de maestría sin publicar. Caracas: UPEL-IPC.

Villegas, C. (1998a). Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales. En **Letras 56**. Caracas: UPEL-IPC.

Villegas, C. (1998b). La estructuración discursiva por medio de la progresión temática: una validación de estrategias de aprendizaje. En **Lengua y habla**. Mérida: ULA.

Villegas, C. (1999). Lingüística del texto y redacción: una evaluación de estrategias de aprendizaje a través de la investigación-acción. En **Lectura y Vida**. Año 20, N° 3. Argentina: IRA.

Autores

Minelia Villalba de Ledezma. Es profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Castellano, Literatura y Latín, con Postgrado en el área de Lingüística. Miembro correspondiente a la Real Española. Se desempeña como profesora del Postgrado en Lingüística del IPC. Es autora de varios libros y artículos de investigación en las áreas de Lingüística, Enseñanza de la Lengua y español de Venezuela. Es investigadora acreditada por el Sistema de Promoción del Investigador, PPI-CONICIT. Es en la actualidad, la Secretaria Ejecutiva de la Comisión Nacional Organizadora del Centenario del Nacimiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa.

Nelly Pinto de Escalona. Es profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Castellano, Literatura y Latín, con Postgrado en el área de Lingüística. Se desempeña como profesora del Postgrado en Lectura y Escritura del IPC y es asesora de la Coordinación Nacional del Programa de Promoción y Difusión de la Investigación del Vicerrectorado de Investigación y Postgado de la UPEL. Es autora de libros y artículos de investigación en las áreas de Lingüística, Español de Venezuela y Enseñanza de la Lengua.

Manuel Navarro Correa. Profesor Titular jubilado de la Universidad de Carabobo, donde actualmente es investigador adscrito al Centro de Estudios Latinoamericanos y del Caribe(CELAC). Licenciado Universidad de La Laguna(España), Profesor de Castellano, Literatura y Latín – UPEL, Ph D Universidad de La Laguna. Ha publicado: *En torno a un atlas lingüístico venezolano, El español hablado en Puerto Cabello y* artículos en el Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua; Actas del VII Congreso de ALFAL, , Letras, Lingüística Española Actual, Español Actual, Thesaurus, Boletín de Lingüística, UCV, Contribuciones al Estudio de la Lingüística Hispánica. Homenaje a Ramón Trujillo, Anuario de Lingüística Hispánica. Homenaje a Germán de Granda, Valladolid y Clave. Participa regularmente en eventos especializados en el país y en el exterior.

Iraida Sánchez de Ramírez. Egresada del Instituto Pedagógico de Caracas en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Magister y Ph. D. en Lingüística. Profesora Titular jubilada del Instituto Pedagógico de Caracas. Docente de postgrado de las Maestrías en Lingüística y en Lectura y Escritura del Instituto Pedagógico de Caracas. Docente de pregrado en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello. Entre otros cargos, ha sido Coordinadora del Programa de Lengua y de la Maestría en Lingüística en el Instituto Pedagógico de Caracas, Coordinadora del Equipo tecnicopedagógico de Lengua en el Sistema Nacional de Evaluación del Aprendizaje del Ministerio de Educación, y Secretaria General de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.

Nathalie Álvarez Niño. Licenciada en Psicología egresada de la Universidad Central de Venezuela y Magister en Lingüística. Psicóloga de niños con dificultades de lenguaje en el Centro de Rehabilitación del Lenguaje de Catia. Ha sido profesora en la Escuela de Bibliotecología de la Universidad Central de Venezuela y formó parte del equipo tecnicopedagógico de Lengua del Sistema Nacional de Evaluación del Aprendizaje del Ministerio de Educación. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.

Godsuno Chela-Flores. Coordinador de la Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje (LUZ). Editor-Jefe de LINGUA AMERICANA . Catedrático invitado permanente de Lingüística Iberoamericana de la Universidad de Helsinki, Finlandia. Investigador invitado del CILLAB (UPEL). Miembro Correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua. Vicepresidente de la International Society of Phonetic Sciences (1983-1987) y Fellow de la misma desde 1982. Sus Líneas de investigación son: Teoría fonológica. Fonología polisistémica del español del Caribe. Dialectología.

Mercedes Sedano. Es Licenciada en Letras y Magister en Lingüística de la Universidad Central de Venezuela; también es Doctora en Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Actualmente combina su cargo de directora del Instituto de Filología «Andrés Bello» de la Universidad Central de Venezuela con el de docente de la Maestría en Lingüística de dicha universidad, de cuyo comité

académico forma parte. Su principal área de investigación es la sintaxis del español de Venezuela. Desde 1999 dirige el *Boletín de Lingüística*, publicación periódica del Instituto de Filología y de la Escuela de Antropología de la Universidad Central de Venezuela. Ha ofrecido charlas y conferencias, y dictado cursos y talleres en distintas universidades del país y del extranjero. Es autora de un libro y coautora de dos más. Ha publicado más de cincuenta artículos en revistas y libros especializados.

César Villegas, Profesor en la Especialidad de Lengua Materna (IPC), Maestría en Lingüística (IPC), cursa estudios de doctorado en España, investigador del Cillab, coordinador de la Revista Letras y del Postgrado en Lectura y Escritura, tiene un importante número de participaciones en eventos especializados y de artículos publicados.

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN

Los artículos que se envíen a la revista **Letras** deberán reunir las siguientes condiciones. De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.

2. Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta, solicitando que sea sometido a arbitraje para estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista. Debe contener información sobre: a) título del artículo; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en instituciones otorgantes, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas); y d) compromiso para fungir como árbitro en su especialidad.

3. El artículo debe poseer título y resumen en español e inglés. La extensión del mismo debe ser de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y debe especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores.

4. Deben enviarse original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberán estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas a doble espacio (más 3 para bibliografía). Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la revisión definitiva, luego del proceso de arbitraje.

5. En cuanto a la estructura del texto, en una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

6. En lo que respecta a las citas, debe seguirse el sistema de la APA.

7. El proceso de arbitraje contempla que tres (03) jueces evalúen el Trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de unos cuatro (04) meses para que los especialistas formen los juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, este tránsito puede demorar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en diskette 3 ½, en programas compatibles con Word for Window 3.0 (especificar en etiqueta), junto con una impresión en papel. De no hacerlo en este período, la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición. En esta versión, no debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo), es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.

8. En el diskette, se deben seguir las siguientes orientaciones tipográficas: sin adorno de impresión (subrayado, negrilla, cursiva, tamaños, fuentes), sin tabulaciones ni sangrías, evitar mayúsculas continuas y centrados, sin espacios doble ni interlineados especiales. La Coordinación se encargará de darle coherencia a la presentación del número de la revista a ser publicado.

9. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar separados del texto y numerados. En el desarrollo debe especificarse el lugar donde deben aparecer (por ejemplo, aquí gráfico 1).

10. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su impresión podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática y diversidad de perspectivas. Posteriormente, el plazo de estampación puede durar unos cuatro (4) meses más.

11. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación sólo manifiesta que los artículos no fueron aceptados. No se devolverán originales.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"

Este libro se terminó de imprimir
en los talleres de
Servi-k, C.A.
Servicio Gráfico Digital
Teléfono / 693.69.50
en el mes de julio de 2002
Caracas - Venezuela

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS
SUBDIRECCION DE INVESTIGACION Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN.
ORGANO DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS
Y LITERARIAS "ANDRES BELLO"

164

LETRAS

FL027546

165

63

LETRAS

HOMENAJE A LUCIA FRACA DE BARRERA
PARTE 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"

CARACAS-VENEZUELA, 2001 (2do. Semestre)

ISSN: 0459-1283

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director (E)	Cristian Sánchez
Subdirector de Docencia	Santiago Castro
Subdirector de Investigación y Postgrado	Arcángel Becerra
Subdirector de Extensión	Cristian Sánchez
Secretaria	Ana de Gallo
Coordinador General de Investigación	Jesús Aranguren

CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"

Consejo Directivo:

Coordinador: Sergio Serrón Martínez

RESPONSABLES DE ÁREA

Estudios Lingüísticos	Minelia Villalba de Ledezma
Estudios Literarios	Hilda Inojosa
Documentación	José R. Simón
Publicaciones	Anneris Pérez de Pérez
Taller de expresión Literaria	José Adames
Jefa del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín	Gladys Gil

Investigadores: Luis Álvarez, Minelia Villalba de Ledezma, Lucía Fraca de Barrera, Annerys Pérez de Pérez, Norma González de Zambrano, Nellys Pinto de Escalona, María E. Díaz, Rosario Russotto de Alvarez, Rita Jáimez, Sergio Serrón, César Villegas, José Rafael Simón, José Cruz, Godsuno Chela-Flores (invitado), Henry Rumbos, Mayra Chacón, Carmen López, Haydée Zambrano, Eva González, Roberto Limongi, Luislis Morales, Luisa Enríquez, Nancy Fuentes, María Mercedes Rojas, Angélica Silva.

Personal de Secretaria	Carmen Rojas
	Odalys Mata

LETRAS es una revista:

- **INDEXADA** en: -Ulrich' s International Periodicals Directory (001685); Linguistics & Language Behavior Abstracts y Cleaninghouse on Languages and Linguistics (ERIC).

- **REGISTRADA** en el Registro de Publicaciones de Publicaciones Científicas del Conicit con el Nº 19990212

- **ARBITRADA:** tres jueces, quienes no conocen que están arbitrando el mismo trabajo, evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El autor, a su vez, no sabe quiénes juzgan su investigación.

- **DE CIRCULACIÓN INTERNACIONAL:** mantiene canje con revistas especializadas de Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Colombia, Perú, Cuba, México, Guatemala, Venezuela, España, Francia, Alemania, Croacia, Rumania y Estados Unidos.

Pertenece al **Índice de Revistas venezolanas de Ciencia y Tecnología**: REVENCYT Nro. 155N : 0459-1283.

LETRAS no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

-Edición: dos números al año.
- PVP: Bs. 3500.00
-Canje: Se establecerá con publicaciones similares, o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticos, literarios y pedagógicos.
-Correspondencia: Revista **LETRAS** - CILLAB. Instituto Pedagógico de Caracas. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Av. Páez, Paraíso, Caracas, 1020, Venezuela.
letras@ipc.upel.edu.ve
jis1@telcel.net.ve
Depósito legal: pp. 195202DF47
ISSN: 0459-1283

Impreso en Venezuela por:Servi-k, C.A. Servicio Gráfico Digital

Fotógrafo: Douglas Villegas
Diseño de Cubierta: Luis Domínguez Salazar
Montador de Negativos: Jesús Nobrega
Prensistas: Luis Chacón y Miguel Castillo
Arte Final: Rovin Delgado

LETRAS No. 63 – Segundo Semestre 2001 (ISSN 049-1283)

Director: Sergio Serrón M. **Coordinadora:** Anneris Pérez de Pérez

Correspondencia y Canje: José Rafael Simón

Consejo de Arbitraje: Thays Adrián (UPEL–IPC), Mildred Herrera (UPEL – IPC), Anneris Pérez de Pérez (UPEL-IPC), María Isabel Ramírez (UPEL Maracay), Norma González de Zambrano (UPEL–IPC), Lucía Fraca (UPEL–IPC), María Nélida Pérez (USB), César Villegas (UPEL-IPC), Minelia de Ledezma (UPEL–IPC), Luis Álvarez (UPEL–IPC), Francisca Fumero (UPEL Maracay), Elba Bruno de Castelli (UCV), Yajaira Palencia (UPEL-IPC), Pablo Arnáez (UPEL Maracay), Sergio Serrón (UPEL – IPC), Mariela Díaz (UDO Cumaná), Hilda Inojosa (UPEL-IPC), Milagros Matos (UNA), Mercedes Sedano (UCV)

Consejo Editorial: Anneris de Pérez, María Elena Díaz, José Rafael Simón, Roberto Limongi, Nileyda Mendoza

TABLA DE CONTENIDO

Comprensión y producción lingüística; Una aproximación al discurso Argumentativo Escrito.....7
Giovanni Parodi Sweis

Una experiencia didáctica sobre la construcción de dos textos académicos: La introducción y las conclusiones.....37
Yajaira Palencia de Villalobos

Romerías, invención e inventario de Denzil Romero.....53
Luis Barrera Linares

El enfoque comunicativo y sus implicaciones : Una visión desde la enseñanza de la lengua materna.....73
Sergio Serrón

Ortografía de la RAE (1999): ¿Luz panhispánica del nuevo milenio? 109
Arturo Linares Rivas

El componente lingüístico en un modelo comunicacional.....123
Pablo Arnaéz Muga

AUTORES 145

NORMAS DE PUBLICACIÓN 147

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA: UNA APROXIMACIÓN AL DISCURSO ARGUMENTATIVO ESCRITO*

Giovanni Parodi Sweis
Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso - CHILE

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación acerca de las relaciones entre comprensión y producción del discurso argumentativo escrito. Los objetivos centrales del trabajo apuntan, por una parte, a entregar una cierta visión de la competencia discursiva escrita respecto del texto argumentativo en cuento a los niveles escolares y la cultura (nacionalidad); y, por otra, a determinar el grado de correlación estadística existente entre los rendimientos en lectura y escritura desde un modelo bidireccional. Todo ello a partir de la aplicación de una batería de instrumentos, diseñados *ad hoc* para la investigación, a un grupo de 1.790 sujetos de ambos sexos que cursan 6º y 8º grados en colegios gratuitos subvencionados de las ciudades de Valparaíso, Chile, y de Cali, Colombia. Los resultados obtenidos indican que, en términos estadísticos, comprensión y producción escrita aparecen altamente correlacionados en ambos niveles escolares en estudio y en el nivel general de logro como también en los diversos niveles textuales

* Proyecto **FONDECYT 1980/311**, desarrollado junto al Proyecto de Cooperación Internacional **7980014**, financiados parcialmente por CONICYT

investigados (microestructura, macroestructura y superestructura). Sobre esta base se puede inferir que los procesos de lectura y escritura compartirían un conjunto de procedimientos psicolingüísticos de base común en el procesamiento del discurso argumentativo escrito.

Palabras claves: Argumentación - Lectura - Escritura

ABSTRACT

The present study investigates the process of reading comprehension and writing argumentative discourse and the possible connections between them, in two groups of subjects attending similar types of schools in the cities of Valparaíso, Chile, and in Cali, Colombia. We want to compare the reading comprehension and writing results not only considering the argumentative text organization but also the relationships between reading and writing, the students grades and culture (nationality); and –at the same time- to determine the degree of statitical correlation between reading and writing based on a bidirectional model. For this reason, an attempt was made to investigate statistical significances both globally (general mean scores) and partially (considering the different variables separately); and also the communatilies between reading and writing. The tests were performed by a group of **1,790** sixth and eighth graders studying in subsidized schools in Valparaíso, CHILE, and in Cali, COLOMBIA. The results show that reading and writing are highly correlated in all the levels analysed (microstructure, macrostructure and superstructure). So, we can infer that there must be some common knowledge based strategies between these two psycholinguistic processes in the processing of the argumentative discourse.

key words: Argumentation - Reading - Writing

Introducción

No cabe duda de que la investigación acerca del discurso argumentativo es un tópico relativamente nuevo y un género que indudablemente en los últimos tiempos ha recibido escasa atención desde

una óptica psicolingüística, aunque –por supuesto- bien sabemos que la argumentación es una actividad lingüística básica, natural y muy frecuente en nuestro diario vivir.

No obstante lo anterior, el estudio teórico de la argumentación tanto oral como escrita ha desarrollado innegables avances desde diversas perspectivas, entre otras, desde la filosófica, la lógica, la lingüística, (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1971; Toulim, 1958; Toulmin et al., 1984; van Dijk, 1978, 1980; van Eemeren et al., 1987; van Eemeren, 1994; van Eemeren et al., 1997; Lo Cascio, 1998). Todo ello ha dado origen a posturas de corte sintáctico, neoretórico, pragmadialéctico, pragmaretórico, etc.

En este contexto, se debe reconocer que -en la actualidad- existe poca investigación empírica acerca de la comprensión y producción de textos escritos argumentativos; en efecto, pocos trabajos han enfocado la organización textual de la argumentación a través de experimentos que se concentren en la descripción de rasgos de la producción e interpretación de estructuras de carácter argumentativo escrito y muchos menos han indagado ontogenéticamente este aspecto de la competencia textual- discursiva. Existen, sí, trabajos señeros que están abriendo caminos a la investigación en esta línea (van eemeren y Grootendorst, 1994; Coirier y Golder, 1993; Golder y Coirier, 1996; Camps, 1995; Marinkovich y Morán, 1995; Horsella y Allendes, 1995; Sánchez y Álvarez, 1999; Núñez, 1999; Parodi y Núñez, 1999ª; Parodi y Núñez, 199b; Parodi, 2000ª; Arnoux et al., 2000).

Ahora bien, en esta investigación me propongo, por un lado, aportar datos empíricos para el estudio de la argumentación a través del discurso escrito desde una perspectiva ***psicolingüística evolutiva*** y, por otro, abrir un espacio a la investigación de los procesos de comprensión y producción en forma ***interconectada***. De manera más específica, en este estudio busco determinar el grado de correlación estadística existente entre los rendimientos obtenidos en comprensión y en producción de textos escritos argumentativos desde un modelo de conexión lectura-escritura de naturaleza bidireccional (Eisterhold, 1991; Parodi, 1999). Para llevar a cabo estos objetivos, se realizará una serie

de pruebas experimentales con el apoyo de una batería de instrumentos válidos y confiables, diseñados *ad hoc* para este proyecto, a un grupo de 1.790 sujetos chilenos y colombianos de ambos sexos que cursan 6º y 8º grados.

1. Discusión teórica

1.1 Comprensión y producción del discurso escrito: precisiones teóricas

Como ya he señalado en otra parte (Parodi, 1999) es un hecho comprobado que la investigación tanto de índole teórica como aplicada en lo que dice relación con la conexión entre comprensión y producción del discurso escrito es escasa y muy reciente. Aún más, la indagación bibliográfica ha revelado que sólo en el último tiempo se ha detectado una aproximación al estudio de los procesos mentales comunes a la lectura y a la escritura desde una perspectiva discursiva y cognitiva (Irvin y Doyle, 1992; Nelson y Calfee, 1999; Boscolo y Cisotto, 1999; Parodi, 1998, 1999, 2000b y 2000c; Parodi y Martínez, 2000; Velásquez y Benítez, 2000; Benítez y Velásquez, 2000). Por el contrario, es fácil comprobar que un número significativo de estudios aborda la indagación de estos procesos cognitivos de alto nivel desde diversas disciplinas y transdisciplinas, básicamente como dos objetos separados e independientes.

En este sentido, me inclino por una postura psicolingüística que, tal como en su nombre se indica, asume una postura interdisciplinaria, bajo el alero de la lingüística del discurso y la psicología cognitiva de orientación constructivista. Estas aportaciones han dado origen a una serie de trabajos en los que se ha llegado a contar con un modo de conceptualizar la mente humana y su funcionamiento, superando posturas tradicionalistas clásicas, desconectadas de las prácticas lingüísticas reales y de los problemas de la sociedad (De Beaugrande, 1997). Gracias a estos avances, hoy en día –aunque conscientes de que aún falta mucho por investigar- se cuenta con apoyo teórico en lingüística y psicología del que antes se carecía. De este modo, se perfila con claridad que el objeto de investigación de la psicolingüística lo constituye -ya desde finales de la de década de los setenta- los procesos cognitivos implicados en el uso del lenguaje, en otras palabras, el estudio

de la comprensión y producción del discurso, entendidos éstos como procesamientos eminentemente simbólicos.

Ahora bien, la investigación de la cual daré cuenta, se inscribe en un postura teórico empírica, basada en antecedentes recolectados a partir del contexto escolar. De acuerdo a van Oostendorp y Swaan (1994) y Graesser et al. (1994), las investigaciones en esta línea se encuadran en lo que se ha denominado paradigma naturalista, justamente porque se llevan a cabo dentro de ambientes naturales y con textos originales y tradicionales, es decir, en oposición a aquellas situaciones y materiales utilizados mayoritariamente en investigaciones de psicología experimental en que -a veces- se opera con los denominados *textoides* (Grasser et al, 2000) y se trabaja en computadoras que van presentando fragmentos textuales a ser leídos. De este modo, desde la perspectiva naturalista, no se introduce al sujeto en laboratorios de experimentación ni se le somete a un tipo de tarea ni materiales ajenos a su realidad cotidiana que pudieran alterar las condiciones en que normalmente se realizan las actividades diarias de los lectores/escritores.

1.1 Conexiones entre comprensión y producción del discurso escrito

Hoy en día ya no es una novedad sostener que la lectura y la escritura no se conciben como procesamientos de índole exclusivamente lingüística. Muy por el contrario, ellas se entienden como herramientas psicosociolingüísticas fundamentales para el desarrollo pleno de la capacidad de pensamiento crítico e independiente de todo sujeto, a través del cual -por una parte- se profundiza y amplía el conocimiento del mundo y -por otra- se desarrolla el autoconocimiento y la capacidad autoreflexiva del individuo. Al respecto, Kucer (1985) sostiene que la comprensión y producción escrita son actos de construcción de significado en el cual ambos procesos se ejecutan en paralelo y aportan a la elaboración de un "mundo textual", lo que para Gómez (1995) equivaldría, más bien, a las habilidades de base que ayudan en la elaboración infinita de los mundos posibles del hombre.

Tal como se señaló en la introducción de este trabajo, la investigación acerca de las relaciones entre comprensión y producción

textual es aún muy reciente. Irwin (1992) da cuenta de que el primer trabajo publicado acerca del tema se remonta a 1929, mientras que la misma autora sostiene que la década de los años 80 está identificada como un momento de auge de la relación lector/escritor y la indagación de los procesos involucrados. Por su parte, Tierney (1992) pone de relieve que antes de los años 90 no se detectan intentos por relacionar lectura y escritura. Como se sabe, la fuerte influencia de los paradigmas imperantes antes de los años 80, obligaba a una concepción de la comprensión como proceso eminentemente receptivo, donde la pasividad del lector era un rasgo fundante. En cuanto a la producción del discurso escrito, relegada a un estudio muy superficial dada la dificultad en investigar fenómenos que surgían de un estímulo no claramente mensurable e impredecible, su concepción más cerca de productos estáticos la caracterizaba como una habilidad productiva y, por ende, lectura y escritura se enseñaban y se investigaban muy monolíticamente. Stotsky (1983) presenta una variedad de estudios correlacionales entre comprensión y producción, destacando algunos llevados a cabo entre las décadas del 60 y del 70. La mayoría de estos estudios intentan establecer relaciones estadísticas entre los logros en comprensión y escritura. Muchos de ellos presentan altos índices de correlación significativa. Con posterioridad, Shanahan (1984) y luego Shanahan y Lomax (1986) también detectaron correlaciones estadísticas positivas entre diversos factores que relacionaban comprensión y producción.

Resulta importante destacar que la mayor parte de los estudios referidos a la conexión lectura-escritura ha tenido particular desarrollo en el ámbito estrictamente pedagógico. Tanto es así que se estima que el 83% de los trabajos detectados en el área hasta el año 84 puede ser catalogado dentro del campo de los denominados estudios educacionales (Irwin, 1992). En otras palabras, lo que se quiere enfatizar es que estas investigaciones abordaban básicamente modelos instruccionales sin especificar o suponer un modelo teórico de base. Según se comprueba, este tipo de estudios aplicados mantiene un fuerte desarrollo (Eckhoff, 1983; Sager, 1989; Mayo, 2000; Gunter, 2000), mientras que –comparativamente- es escaso el número de investigadores que se interesa por profundizar en los fundamentos teóricos de la denominada conexión.

176

Ahora bien, en mi opinión se debe señalar que la mayor parte de los estudios realizados en el marco de la relación lectura-escritura revelan algunos aspectos teórico-metodológicos que creo, desde una visión actual, resultan difíciles de compartir. En concreto, lo que intento decir es que -producto de la influencia de los paradigmas epistemológicos en boga- los supuestos que dan origen a dichas investigaciones son extremadamente estructuralistas y muchas de ellas revelan estar bajo el rigor del positivismo imperante. Por lo tanto, el modo de evaluar el proceso de lectura e interpretación, en muchos casos, no apunta a lo que se podría definir como una comprensión cabal del texto escrito, sino que se orienta hacia la reproducción literal de información, la fluidez de lectura en voz alta y el reconocimiento de determinados patrones sintácticos. De forma similar, los métodos empleados para la evaluación de la producción del discurso escrito focalizan escencialmente rasgos formales, con especial énfasis en la ortografía puntual, acentual y literal, la variedad léxica y las estructuras sintácticas.

En definitiva, no se está poniendo en duda la existencia de una conexión entre comprensión y producción escrita, de hecho, la hipótesis que defiendo asume su relación en algún grado desde una óptica discursiva y cognitiva (Reuter, 1995; Irwin y Doyle, 1992; Kucer, 1985; Stotsky, 1983; Eisterhold, 1991). El punto está en que no parece haber consenso entre los investigadores respecto de la naturaleza de tal conexión e, incluso, se ha llegado a sugerir que aún no se cuenta con suficientes antecedentes para determinar los tipos de nexos.

Eisterhold (1991), cuya propuesta sirve de sustento para la presente investigación, distingue tres modelos a modo de hipótesis que pretenden dar cuenta de las conexiones entre comprensión y producción textual. Estos modelos pretenden reflejar la dirección de la transferencia desde un modo discursivo a otro. De ellos, me interesa destacar el que concibe el proceso relacional entre lectura y escritura como un "**Modelo Bidireccional**" (Eisterhold, 1991; Irwin y Doyle, 1992; Reuter, 1995; Parodi, 1999). En éste se describe una constelación de procesos interrelacionados que utilizan un sustrato de conocimiento común, sin llegar a recargar el sistema cognitivo del individuo; sin embargo, lo que resulta común a ambos procesos -en un determinado momento del

177

desarrollo humano- en un dominio específico (ya sea lectura o escritura) puede ser cualitativamente diferente de lo que aparece relacionado y compartido en otra fase ontogenética. De este modo, se debe aceptar la existencia de múltiples relaciones entre ambos dominios, así como la posibilidad de que el tipo de relación cambie a medida que el sujeto se desarrolla. Eisterhold (1991) sostiene que el modelo bidireccional es el más complejo, pero también es el más completo y en el que ambos procesos o dominios consideran subsistemas separados, aunque con ciertas capacidades subyacentes comunes. El modelo en cuestión pretende dar cuenta del desarrollo evolutivo del sujeto lector-escritor, y en él se acepta la posibilidad de que el tipo de conocimientos compartidos por la lectura y por la escritura puedan verse afectados por procesos cambiantes ontogenéticamente.

2. La Investigación

2.1 Objetivo, muestra y metodología

Tal como ya se adelantó, el primer objetivo de esta investigaciónes aportar datos empíricos sobre el nivel de desempeño en lectura y escritura de un grupo de sujetos chilenos y colombianos respecto de textos argumentativos. El segundo es determinar el grado de correlación estadística existente entre los rendimientos en comprensión y producción de textos escritos argumentativos desde un modelo bidireccional.El primer paso para ello consiste en el estudio de los resultados de los logros promedio y, posteriormente, en la realización y análisis de los índices estadístico correlacionales para verificar la hipótesis de la conexión entre los procesos de lectura y escritura en cada grado escolar en estudio y en cada una de las muestras de Chile y Colombia, respectivamente.

Debido a que la hipótesis sostiene que ambos procesos están interrelacionados, pero al mismo tiempo tienen algún grado de autonomía, esto es, estrategias propias en uno y otro caso que pueden variar ontogenéticamente, se postula que tal correlación variará a medida que el sujeto se desarrolla. La segunda tarea, por lo tanto, apunta a probar que entre dos edades distintas se producirían índices de correlación positivos pero diferentes, particularmente si se estudian separadamente los procesos de lectura y escritura en sus diversos niveles textuales

involucrados. Los niveles en estudio son el microestructural, el macroestructural y el superestructural.

La muestra empleada está constituida por 1.053 alumnos de ambos sexos que cursaban 6º y 8º grados en colegios gratuitos subvencionados de la ciudad de Valparaíso, Chile. De ellos, 564 cursaban 6º grado y 489 cursaban 8º grado. La muestra de sujetos colombianos, con características socioeconómicas lo más similares a las de Chile en términos del tipo de establecimiento escolar, se formó por 737 sujetos de los mismos niveles escolares. Esta se constituyó por 375 de 6º grado y 362 de 8º grado. De este modo, la muestra total de sujetos observados asciende a 1.790 alumnos.

Respecto de los instrumentos, cabe señalar que en ambas ciudades se aplicaron a los sujetos sendas pruebas de comprensión y producción de textos argumentativos escritos, cuyas pautas de evaluación estaban organizadas en base a los tres niveles estructurales señalados (Parodi y Núñez, 1999b; Núñez y Gramajo, 2000; Parodi, 2000b y 2000c). Cada prueba de comprensión está compuesta por un texto monológico argumentativo –adecuado al nivel lector de los alumnos de cada grado, según el Gráfico de Fry (Parodi, 1996)- y de 9 preguntas abiertas inferenciales que deben ser respondidas luego de la lectura silenciosa del texto. Estas nueve preguntas están organizadas en tres grupos de tres preguntas cada uno, según los niveles micro, macro y superestructural, como se puede apreciar en la Tabla 2.

Para efectos de la calidad métrica de las pruebas y sus estándares estadísticos, se ha trabajado con el concepto de batería de instrumentos, es decir, se han aplicado dos pruebas similares en su estructura, pero de temas diferentes -seleccionados por los alumnos en una encuesta de intereses de lectura y escritura (Vergara, 1999)- para llegar a contar con un total de 18 preguntas.

En producción escrita también se ha usado este criterio: en este caso el escritor debía escribir dos textos argumentativos. Los temas propuestos fueron seleccionados de acuerdo a los datos obtenidos a partir de la encuesta de intereses ya mencionada (Vergara, 1999). En

estas pruebas se ha buscado evaluar factores textuales similares a los usados en lectura, con las diferencias inevitables a la naturaleza de cada proceso en cuestión. En la tabla siguiente se da cuenta de los 9 factores investigados tanto en lectura como en escritura.

Cuadro 1.
Factores textuales en estudio.

NIVEL	COMPRENSIÓN	PRODUCCIÓN
Microestructura	a) Inferir Correferencia Nomin b) Inferir Correferencia Verbal c) Inferir Relaciones Causa-Efecto	a) Mantener Correferencia Nominal b) Mantener Correferencia Verbal c)Mantener Relaciones Causa-Efecto
Macroestructura	c) Inferir Relaciones Causa-Efecto a) Inferir Tópico c) Inferir Macroproposición2	a) Mantener Tópico b) Construir Macro 1 c) Construir Macro 2
Superestructura	a) Inferir Tesis b) Inferir Argumentos c) Inferir Conclusión	a) Explicitar Tesis b) Construir Argumentos c) Construir Conclusión

Ahora bien, parece oportuno recordar que respecto del diseño de instrumentos de lectura y escritura estoy de acuerdo con Graesser et al. (1996) quienes sostienen que se debe prestar mayor atención a los modelos de comprensión en el nivel profundo (van Dijk y Kintsch, 1983; Graesser et al., 1994; Kintsch, 1998), en desmedro de aquéllos en los que se enfatiza la mera reproducción de información y se destacan procesos más superficiales y de decodificación pura. Para los autores mencionados, los modelos que ponen énfasis en aspectos superficiales y que apuntan a la compresión literal, o sea, sólo al reconocimiento y reproducción de la información textual explícita sin ningún procesamiento mental de los datos textuales en consonancia con los marcos de mundo del lector, presentan serias desventajas. Una forma de superar las posibles debilidades de los modelos más tradicionales puede ser abordar la investigación de la comprensión escrita enfatizando los procesos superiores de pensamiento o las estrategias cognitivas de tipo inferencial, es decir, de aquellas inferencias basadas en el conocimiento previo del lector y que se vuelven fundamentales para dar coherencia a la interpretación del discurso escrito (Graesser y Clark, 1985; Rickheit et

al., 1985; Graesser et al., 1997; Graesser et al., 2000; Parodi, 1994, 1998, 1999, 2000b y c; Peronard et al., 1998).

En el caso de la producción escrita, se ha optado por una postura desde los modelos que la visualizan como proceso cognitivo complejo (Flower y Hayes,1981; Flower, 1989; Bereiter y Scardamalia, 1982; Scardamalia y Bereiter, 1987; Marinkovich y Morán, 1995; Hayes, 1996; Levy y Ransdell, 1996). Ello implica una serie de aspectos esenciales llegado el momento de elicitar un determinado tipo de texto escrito. En este sentido, me interesa incorporar tanto en la tarea como en la evaluación de los escritos producidos por los alumnos, componentes fundamentales del procesamiento cognitivo en el que se asigne un rol esencial a la audiencia invocada, al propósito de escritura, a la generación de ideas, al rol que le concierne al escritor en un contexto específico, por citar algunos (Cassany, 1996; Parodi y Núñez, 1999a; Parodi, 2000a). Del mismo modo, los aportes de van Dijk y Kintsch (1983) y van Dijk (1985) permiten visualizar las estrategias psicolingüísticas requeridas para que un escritor transforme sus conocimientos y los codifique en textos coherentes y cohesionados a partir del análisis proposicional y de sus modelos de situación activados y en construcción.

3. Los resultados

3.1 Calidad métrica de los datos

Tal como ya se ha comentado más arriba, una etapa de vital importancia en este tipo de investigaciones lo constituye el diseño y elaboración de instrumentos. Los instrumentos a aplicar son la base sobre la que se recolectarán los datos empíricos y por medio de los cuales se evalúa la comprensión y producción del texto argumentativo, en otras palabras, ellos entregan la información con que se elabora el perfil de competencia y a partir del cual se determinarán las correlaciones estadísticas que darán respuesta a las hipótesis de trabajo.

De este modo, una vez confeccionadas las baterías de instrumentos, éstas fueron revisadas por el equipo de investigación y luego por grupos de expertos externos al equipo. Posteriormente, se realizaron dos aplicaciones experimentales con grupos pilotos, tanto en

Chile como en Colombia, antes de llegar a la aplicación definitiva a las muestras meta.

Una vez aplicadas las pruebas a las muestras definitivas, se procedió a los cálculos estadísticos pertinentes a fin de obtener los índices de confiabilidad (Kr21). Se entregan las cifras en las tablas siguientes:

Cuadro 2.
Grado confiabilidad pruebas Chile

Pruebas	Confiabilidad	
	6° Grado	8° Grado
Comprensión	0.899	0.903
Producción	0.951	0.951

Cuadro 3.
Grado de confiabilidad pruebas Colombia

Pruebas	Confiabilidad	
	6° Grado	8° Grado
Comprensión	0.899	0.903
Producción	0.951	0.951

Respecto de la confiabilidad de los resultados, como se aprecia en las Tablas 1 y 2, cabe señalar que los índices obtenidos son positivos y se ubican muy por encima del nivel mínimo aceptable de 0.65. Como se sabe, no resulta muy frecuente encontrar instrumentos que midan este tipo de variables con resultados que superen el índice de 0.8. En este contexto, los antecedentes entregados permiten sostener que los resultados obtenidos son confiables y que los datos a partir de éstos son reales y válidos y, por lo tanto, no se deben al azar.

3.2 Rendimientos en comprensión y producción.

Con el fin de cumplir el primer objetivo, se revisan los resultados cuantitativos obtenidos por los sujetos de las dos muestras. Para ello se estudian los porcentajes promedio alcanzados por cada uno de los grupos; en una primera instancia, se entregan los datos de los dos grados escolares de alumnos chilenos.

Tabla Nº 5.

Porcentajes promedio en aplicación Chile

CHILE	Sexto grado		Octavo grado	
	Comprensión	Producción	Comprensión	Producción
Micro	51%	59%	56%	65%
Macro	25%	42%	56%	65%
Super	20%	42%	56%	65%

Dado que a primera vista se detectan regularidades coincidentes entre ambas muestras, he decidido comentar las cifras comparativamente en términos de similitudes y/o posible diferencias. En este contexto, a continuación, en la Tabla 6, se presentan los porcentajes del logro promedio obtenidos a partir de los datos recogidos en la ciudad de Cali, Colombia.

Tabla Nº 6.

Porcentajes promedio en aplicación Colombia

COLOMBIA	Sexto grado		Octavo grado	
	Comprensión	Producción	Comprensión	Producción
Micro	53%	61%	53%	68%
Macro	22%	41%	27%	46%
Super	18%	37%	22%	39%

BEST COPY AVAILABLE

Ante las cifras entregadas, se pueden precisar varios comentarios comunes tanto de los datos obtenidos en Chile como de los recabados en Colombia. Por una parte, se hace evidente que el progresivo descenso de las cifras desde el nivel microestructural, pasando por el macroestructural hasta llegar al superestructural, tanto en comprensión como en producción es una tendencia significativa. En ambas muestras el rendimiento a nivel de coherencia local es el que ostenta mejor desempeño, muy por encima de los otros dos. Cabe destacar que ello se manifiesta tanto en comprensión como en producción, y en ambos grados escolares en estudio.

Mirando los datos globalmente, es claro que los lectores y escritores evidencian una marcada tendencia positiva en el manejo de las estrategias de correferencia nominal y verbal y de relaciones de causalidad a nivel microestructural. Aunque un estudio más acucioso de los resultados promedio, permite proponer que, dada las características de la tarea y de los grados escolares involucrados, se podría haber esperado que los sujetos demostraran un mejor dominio –tanto en lectura como en escritura- de los recursos de coherencia parcial. Así, tomados todos éstos en su globalidad promedio, no se supera el 60%, cifra que resulta escasa para la exigencia psicolingüística implicada.

Parece oportuno acotar que estos datos coinciden grandemente con los obtenidos por Parodi (1998) con una muestra constituida por alumnos de 8º grado y también con los entregados por otra investigación llevada a cabo con sujetos de último grado de educación formal escolar secundaria en Chile (Parodi, 1999). Cabe destacar que ambos estudios comentados se realizaron con instrumentos de lectura y escritura similares a los utilizados en la presente investigación.

Otra regularidad detectada en ambos grados escolares y en ambas muestras bajo estudio –comparando el nivel global con el superestructural- es el mejor desempeño alcanzado en las relaciones de tipo macroestructural, es decir, comprender o mantener un tópico y dar coherencia al texto en unidades semánticas de mayor jerarquía resultan ser tareas de complejidad creciente; no obstante, que alcanzan

mayor logro en éstas que en la comprensión/producción de estructuras argumentativas.

En este sentido, en lo que respecta al manejo del género discursivo argumentativo, analizados comparativamente los grados y los grupos chileno y colombiano, queda claro que su dominio de las categorías del texto argumentativo destaca por un desempeño muy escaso. No cabe duda que –de acuerdo a las cifras entregadas- la argumentación por escrito resulta un tipo de organización discursiva que los sujetos no parecen conocer y dominar a cabalidad. En este aspecto, resulta interesante comprobar que, a pesar de los magros logros, se puede inferir un leve desarrollo de la competencia argumentativa de los lectores y escritores en su evolución desde 6º a 8º grado. Así, es posible sostener que la calidad de sus respuestas, en otras palabras, de las capacidades inferenciales en comprensión y de los recursos de escritura tienden a mejorar ontogenéticamente.

En todo caso, bien se sabe que ya no es una novedad afirmar que la mayoría de los alumnos de diversos niveles escolares enfrentan dificultades en el manejo del texto argumentativo; diversas investigaciones han puesto de manifiesto estas carencias (Marinkovich y Morán, 1995; Camps, 1995; Peronard et al, 1998, Parodi, 1994, 1999, 2000b y c; Parodi y Núñez, 1999ª y 1999b; Arnoux et al, 2000).

De manera más específica, en lo que respecta a escritura, estos resultados se corresponden con los obtenidos por Núñez (1999) en una muestra de sujetos chilenos y con los antecedentes aportados por Sánchez y Álvarez (1999) en un estudio con sujetos venezolanos de edades similares. Obviamente, estas coincidencias son muy sugerentes y dan pie para ir construyendo un cierto panorama de la realidad latinoamericana en este respecto.

Por último, se hace evidente otra marcada regularidad. Se tienen mejores resultados en producción que en comprensión. Esto queda de manifiesto en ambos grados escolares y en ambas aplicaciones (Chile y Colombia). Al parecer, los datos aportados muestran que los alumnos de 6º y 8º grados se desempeñan mejor en la producción por escrito que

en la comprensión de la argumentación. Resulta importante comprobar que los sujetos de la muestra en su totalidad revelan un mejor dominio de las estrategias para componer por escrito que de las estrategias inferenciales requeridas para contestar determinadas preguntas abiertas cuando de textos argumentativos se trata.

3.3 Resultados de las correlaciones estadísticas.

En las siguientes tablas se entregan las correlaciones obtenidas a partir de los rendimientos parciales por nivel textual lo mismo que del rendimiento general promedio entre lectura y escritura. En este segundo tipo de análisis de los datos, se busca corroborar la hipótesis de la existencia de un conocimiento compartido entre los procesos de lectura y escritura y dar cabida al segundo objetivo de este artículo.

Para una mejor comprensión de los resultados numéricos, se entrega –en cada caso- entre paréntesis, el índice crítico mínimo a partir del cual se consideran significativas las correlaciones obtenidas (Programa estadístico Microsta, índice de correlación Pearson, 5% de error). En la Tabla 7, se presentan las correlaciones obtenidas.

Tabla Nº 7.
Correlaciones aplicación Chile: 6º y 8º grados.

Nivel de Comprensión/Producción	CORRELACIÓN (índice crítico)	
	6º Grado (0,106)	8º Grado (0,119)
Microestructural	0,252	0,319
Macroestructural	0,182	0,205
Superestructural	0,272	0,358
Rendimiento General	0,334	0,378

Según se aprecia en los datos logrados a partir de la muestra con sujetos chilenos, el valor crítico -en todos los casos- resulta ser menor al índice correlacional obtenido; por lo tanto, sí se detecta correlación positiva y significativa entre los niveles micro, macro, superestructural así como entre los rendimientos totales en lectura y escritura, tanto en sexto como en octavo grados. También se observa que las correlaciones obtenidas en este último grado escolar son mayores en todos los casos que las obtenidas en sexto, particularmente en los niveles superestructural y, sobre todo, en el de rendimiento promedio general.

A continuación, en la Tabla 8 se muestra las correlaciones de la aplicación realizada en Colombia.

Tabla Nº 8. Correlaciones aplicación Colombia: 6º y 8º grados.

Nivel de Comprensión/Producción	CORRELACIÓN (Índice crítico)	
	6º Grado (0,103)	8º Grado (0,112)
Microestructural	0,256	0,326
Macroestructural	0,203	0,231
Superestructural	0,214	0,243
Nivel General	0,326	0,349

Por su parte, los datos recabados en lectores/escritores colombianos permiten señalar que –al igual que en las cifras de Chile- existe correlación positiva y significativa en todos los casos, obteniéndose una vez más la mayor correlación en el nivel de rendimiento promedio general. Cabe destacar que también en esta aplicación realizada en Colombia, el valor crítico es inferior a todos los índices correlaciones, presentados en la Tabla 8.

En cuanto a las diferencias observadas entre las correlaciones de 6º y 8º grados, es interesante poner de relieve que éstas resultan ser siempre índices mayores en 8º. En definitiva, las diferencias detectadas en las correlaciones entre 6º y 8º grados permiten inferir que el tipo de

nexo entre los componentes de lectura y escritura podrían ser diferentes en cada caso, esto es, que las posibles estrategias comunes a ambos procesos discursivos podrían variar entre un nivel escolar y otro.

3.4 Las comunalidades estadísticas.

Dado que nuestro interés central está en la correlación significativa y positiva entre comprensión y producción, tal como las cifras anteriores lo han demostrado, se hace evidente que existe un área de intersección o comunalidad entre estos procesos psicolingüísticos (porcentaje en el que los resultados muestran áreas compartidas entre ambos procesos). La naturaleza de las estrategias involucradas aún queda por determinar. No obstante, es interesante preguntarse por el o los factores que gatillan una correlación estadística como la comprobada. Resulta importante determinar los recursos comunes subyacente a estos dos procesos.

En este sentido, el estudio de las comunalidades puede arrojar un poco más de luz sobre estas interrogantes. Revisaré a continuación los porcentajes de intersección estadística en cada área en estudio y en cada una de las muestras. En primera instancia, se entregan los datos a partir de los alumnos chilenos.

Tabla Nº 9.
Comunalidades datos Chile: 6º y 8º grados

Comprensión/Producción	COMUNALIDADES ESTADÍSTICAS	
	6° Grado	8° Grado
Microestructural	6,4%	10,2%
Macroestructural	3,3%	4,2%
Superestructural	7,4%	12,8%
Nivel General	11,2%	14,3%

Una primera mirada global, permite inferir que existirían conocimientos compartidos variados entre lectura y escritura en lo que respecta al texto escrito argumentativo, dependiendo –en este caso- del nivel textual involucrado y del grado escolar. Los grados de comunalidad son variables pero son muy sugerentes. No cabe duda que la comprensión y la producción escrita obedecen a tipos de procesamiento discursivo, en ciertas áreas, muy específicas y que no pueden ser idénticas en la mayoría de los casos. De hecho, los antecedentes teóricos ya comentados respecto a la conexión lectura-escritura no implican esto.

No obstante, las cifras entregadas, indican que exiten dominios en los cuales los lectores/escritores utilizan recursos estratégicos o soportes de conocimiento común a ambos procesos en estudio.

Por lo tanto, si se busca probar la hipótesis bidireccional, no resultan contradictorios los resultados obtenidos en las comunalidades pues una semejanza uniforme tanto en los diferentes niveles escolares como en los niveles textuales sería imposible. En otras palabras, puesto que lectura y escritura tienen cierto grado de autonomía y pueden seguir evoluciones propias, ontogenéticamente hablando, sería una casualidad improbable si los porcentajes de intersección fueran invariables, no así si sólo una o algunas de ellas resultaran casualmente similares.

En lo que sigue, en la Tabla 10, se entregan los resultados de los datos colombianos.

Tabla Nº 10.

Comunalidades datos Colombia: 6º y 8º grados.

Comprensión/Producción	COMUNALIDADES ESTADÍSTICAS	
	6º Grado	8º Grado
Microestructural	6,6%	10,6%
Macroestructural	4,1%	5,3%
Superestructural	4,7%	5,9%
Nivel General	10,6%	12,2%

Una situación similar a la alcanzada con los resultados en alumnos chilenos se aprecia en estas cifras. Es evidente que existen interesantes comunalidades que varían dependiendo de las variables involucradas. No cabe duda de que tanto en la muestra chilena como en la colombiana el porcentaje más alto de intersección, en un dominio específico, se revela en las estrategias de coherencia local o parcial. En cuanto al nivel de rendimiento general, éste ostenta en todos los casos una cifra que oscila entre 10% y 15 %, porcentaje muy revelador y que habrá de ser indagado con mayor detalle en estudios posteriores. Poco o nada se sabe de los recursos discursivos comunes a lectura y escritura, por ende, estos datos –aunque de índole meramente estadística- son un antecedente gravitante para siguientes indagaciones.

4. Comentarios finales

Según se ha intentado demostrar a lo largo del estudio, basados en los resultados estadísticos obtenidos, se puede sostener que la comprensión y la producción del discurso escrito argumentativo aparecen altamente correlacionadas en ambos niveles escolares (6º y 8º grados) y en el nivel general de logro como también en los diversos niveles textuales más específicos investigados (microestructura, macroestructura y superestructura). Los grados de comunalidad estadística detectados revelan que los procesos de lectura y escritura compartirían un sustrato de procedimientos discursivos de índole psicolingüísticas comunes sobre las cuales parece necesario profundizar a posteriori.

En cuanto a los logros porcentuales comparativos entre los sujetos chilenos y los colombianos, se debe destacar que éstos no dejan de llamar la atención por su similitud. La gran congruencia entre los resultados obtenidos en ambas aplicaciones es un dato muy revelador.

Se hace evidente que el manejo del género discursivo argumentativo impone serias dificultades a los sujetos de ambas muestras, según nacionalidad, y de los diversos niveles escolares en revisión, tanto así que se resulta inminente buscar alternativas metodológicas que propendan al mejoramiento de las competencias

190

lingüísticas implicadas. Como se ha demostrado la variable nacionalidad no parece ser un factor determinante en este aspecto, ya que colombianos, chilenos, venezolanos y argentinos muestran escasos logros en este respecto.

En resumen, en ambas aplicaciones se dan correlaciones significativas, superando los índices críticos tanto en 6º grado como en 8º grado. Con estos resultados y los porcentajes de comunalidad alcanzados se comprueba la existencia de algún tipo de conexión entre lectura y escritura y la hipótesis bidireccional encuentra evidencia empírica que la corrobora.

Respecto de la variable grado escolar o edad cronológica, es importante recordar la existencia de diferencias entre las correlaciones de 6º y las de 8º grados. Ello ocurre tanto en el plano del rendimiento general como en el de los dominios textuales específicos. En todos los casos las correlaciones aumentan, lo que indicaría que el modo de relación entre lectura y escritura varía entre un grado escolar y otro, dicho de otro modo, ello apunta a que el factor edad cronológica –y supuestamente el desarrollo cognitivo- influiría tanto en el tipo de conexión entre comprensión y producción del discurso escrito argumentativo como en la calidad del manejo del género discursivo mismo.

No cabe duda de que posteriores investigaciones deberán profundizar estos resultados por áreas más específicas e indagar en mayor profundidad cada variable en cuestión como también relacionarlas con otros factores y otros grupos etáreos. También se requiere de investigaciones que aborden el análisis estadístico más detallado de las comunalidades a niveles aún más específicos. Todos ellos se constituyen en antecedentes vitales para la teoría bidireccional y el desarrollo de las investigaciones en esta línea.

Finalmente, cabe señalar que el equipo que coordino ya ha emprendido el análisis cualitativo pormenorizados de los resultados con el fin de indagar y determinar estrategias comunes involucradas en la comprensión y la producción del discurso argumentativo escrito (Parodi, Núñez y Gramajo, 2001; Benítez, Velásquez, y Vergara, 2001) y también

en estudios comparativos más detalladaos con alumnos chilenos y colombianos (Parodi y Martínez, 2001). Esperamos estar en condiciones de entregar detalles de estas pesquisas en el corto plazo.

Bibliografía.

Arnoux, E., Noguiera, S. & A. Silvestri (2001) **La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos**. Revista Argentina de Lingüística, 17 (en prensa).

Beaugrande, R. de (1997) **New foundations for a science of text and discourse: Cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**, vol. LXI. In the Series Advances in Discourse Processes, R. Freedle (ed.), Norwood, NY: Ablex Publishing.

Benitez, R. & M. Velásquez (1999) **Un análisis microestructural de la producción escrita de alumnos de 6° y 8° de Educación Básica,** Ponencia leída en el III Coloquio Internacional de la Asociación Latinoamericana de Análisis del Discurso (ALED), Santiago, Chile.

Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987) **The psychology of written composition**, London: Erlbaum.

Boscolo, P. & L. Cisotto (1999) On narrative reading-writing relationships: How young writers construe the reader's need for inferences, en S. Goldman, A. Graesser & P. van den Broek (eds.), **Narrative comprehension, causality, and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso**, Mahwah, N.J: Erlbaum, 161-178.

Camps, A. (1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita, **Infancia y Aprendizaje**, 25, 51-63.

192

Cassany, D. (1996) **Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito**, Barcelona: Graó.

Coirier, P. & C. Golder (1993) Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures, **European Journal of Psychology of Education**, Vol. VIII, nº 2, 169-181.

Eckhoff, S. (1983) How reading affects children's writing, **Language arts**, 60, 5, pp. 234- 256

Eisterhold, J. (1991) Reading-writing connections: toward a description for second language learners, en B. Kroll (ed.), **Second language writing: research insights for the classroom**, Cambridge: Cambridge University Press, 88-101.

Flower, L. y V. Estein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick & W. Peck (1990) **Reading to write: exploring a cognitive & social process**, New York: Oxford University Press.

Flower, L. (1989) Cognition, context and theory building, **College Composition and Comunication**, 40, 3, 122-142.

Flower, L. (1993) **Problem-solving strategies for writing**, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Flower, L. & J. Hayes (1981) A cognitive process theory of writing, **College Composition and Communication**, 31, 132-149.

Golder, C. & P. Coirier (1996) The production and recognition of typological argumentative text markers, **Argumentation**, vol. 10, 271-282.

Gómez, L. (1995) La dimensión social de la comprensión textual, **Signos**, XVII, 35-36.

Graesser, A. & Clark, L. (1985) The generation of Knowledge-based inferences during narrative comprehension, en G. Rickheit & H.

Rickheit (eds.), **Inference in text processing**, Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 156-189.

Graesser, A., Gernsbacher, M. & Goldman, S. (1997) Cognition, en T. van Dijk (ed.), **Discourse as Structure and Process. Discourse studies: a multidisciplinary introduction**, London: SAGE, vol. 1, 221-247.

Graesser, A., Magliano, J. & K. Haberlandt (1994) Psychological studies of naturalistic text, en H. van Oostendorp & R. Zwaan (eds.), **Naturalistic text comprehension**, Norwood, N J: Ablex. 9- 33.

Graesser, A., Singer, M. & T. Trabasso (1994) Constructing inferences during narrative text comprehension, **Psychological Review**, 48, 163-189.

Graesser, A., Swamer, S., Baggett, W. & M. Sell (1996) New models of deep comprehension, en B. Britton & A. Graesser (eds.), **Models of understanding text**. Mahwah, NJ: Erlbaum. 235-269.

Graesser, A. & B. Britton (eds.) (1996) **Models of undertanding texts**., Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graesser, A., Millis, K. & M. Swaan (2001) Comprensión del discurso escrito, **Revista Argentina de Lingüística**, 17 (en prensa).

Gunter, M. (2000) Critical análisis of literature: making the connection between reading and writing. **English Journal**, 85-88.

Hayes, J. (1996) A new framework for undersatnding cognition and affect in writing, en M. Levy & S. Ransdell (eds.), **The science of writing**, Mahwah, NJ: Erlbaum. 1-27.

Heller, M. (1995) **Reading-writing connections: from theory to practice**, Logman: London.

Horsella, M. & N. Allendes (1995) Expresiones lingüísticas en el discurso argumentativo: una aproximación semántica, **Lenguas modernas**, 22, pp. 89-104.

Irwin, J. & M. Doyle (eds.) (1992) **Reading/writing connections: learning from research**, IRA, Newark, Delaware.

Irwin, J. (1992) Reading/writing research: 1900 to 1984, J. Irwin y M. Doyle (Eds.), **Reading/writing connections: learning from research**, IRA, Newark, Delaware.

Kintsch, W. (1998) **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge University Press.

Kucer, S. (1985) The making of meaning: reading and writing as parallel processes, **Written Comunication**, 2, 3, 317-356.

Levy, M. & S. Ransdell, L. (eds.) (1996) **The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications**. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lo Cascio, V. (1998) **Gramática de la Argumentación. Estrategias y estructuras,** Madrid: Alianza Editorial.

Marinkovich, J. & P. Morán (1995) La calidad del texto argumentativo en estudiantes de 4º medio: algunos rasgos significativos, **Estudios Filológicos**, 30, 78-89.

Mayo, L. (2000) Making the Connection: reading and writing together. **English Journal**, 74-77.

Nelson, N. & R. Calfee (eds.) 1998 **The reading-writing connection**, Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.

Núñez, P. (1999) La construcción de textos escritos argumentativos en los inicios de la adolescenciade jóvenes chilenos, en G. Parodi (ed.) **Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A.**

Gómez Macker, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 159- 178.

Núñez, P. & A. Gramajo (2000) La comprensión inferencial en el segundo ciclo básico: una propuesta de evaluación, **Revista Paideia** (en prensa)

Parodi, G. (1986) Validación y desarrollo del gráfico de Fry para el castellano hasta el nivel universitario, **Signos**, XIX, 24, 125-132.

Parodi, G. (1994) Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras, **Anales del Instituto de lingüística**, XXV, 9-23.

Parodi, G. (1998) Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos: estudio exploratorio en alumnos de Educación Básica, **Revista Lingüística en el Aula**, 2, 2, 7-18.

Parodi, G. (1999) **Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva**, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (2000a) La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo discursiva, **Signos**, Vol XXXIII, Nº 47, 151-166.

Parodi, G. (2000b) **Reading-writing connections: discourse-oriented research**, ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Sociedad de Psicolingüística (ISAPL), Caen, Francia.

Parodi, G. (2000c) Comprensión y producción del discurso argumentativo escrito: estudio empírico en escolares chilenos, **Revista Iberoamericana Discurso y Sociedad** (en prensa)

Parodi, G. & P. Núñez (1999a) En búsqueda de un modelo cognitivo textual para la evaluación del texto escrito, en Martínez, C. (Ed.) **Comprensión y producción de textos académicos: expositivos**

y argumentativos, Cátedra UNESCO, Colombia: Universidad del Valle, 83-115.

Parodi, G. & P. Núñez 1999b La comprensión de la estructura argumentativa en textos escritos, Ponencia leída en el III Coloquio Internacional de Análisis del Discurso (ALED), Santiago, Chile.

Parodi, G. & M.C. Martínez 2001 Comprensión y producción de textos argumentativos en alumnos chilenos y colombianos, **Revista Argentina de Lingüística**, 17, (en prensa)

Perelman, Ch. & L. Olbrechts-Tyteca 1971 **The new rhetoric: a treatise on argumentation**, London: University of Notre Dame Press.

Peronard, M., L. Gómez, G. Parodi & P. Núñez (1998) **Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases**, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Levy, C. & L. Ransdell (eds.) (1996) **The science of writing**, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Reuter, Y. 1995 Les relations lecture-écriture dans le champ didactique, **Pratiques**, 86, Juin, 5-23, 56-69.

Rickheit, G., W. Schnotz & H. Strohner (1985) The concept of inference in discourse comprehension", en G. Rickheit & H. Rickheit (eds.), **Inference in text processing**, Amsterdam: Elsevier Sciense Publishers, 89-112.

Sager, M. (1989) Exploiting the reading-writing connection to engage students in text, **Journal of reading**, 33, 1.

Sánchez, I. & N. Álvarez (1999) El discurso argumentativo de los escolares venezolanos: ¿evolución o estancamiento?, Ponencia leída en el III Coloquio Internacional de Análisis del Discurso (ALED), Santiago, Chile.

197

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition", en S. Rosenberg (ed.), **Advances in applied psycholinguistics: reading, writing and language processes**, Cambridge: Cambridge University Press, 142-175.

Shanahan, T. (1984) Nature of the reading-writing relation: an exploratory multivariate analysis, **Journal of Educational Psychology**, 76(3), 466-477.

Shanahan, T. & R. Lomax (1986) An analysis and comparision of theoretical models of the reading-writing relationship, **Journal of Educational Psychology**, 78(2), 116-123.

Stotsky, S. (1983) Research on reading/writing relationships: a synthesis and suggested directions, **Language Arts**, 60,5, 627-642.

Tierney, R. (1992) Ongoing research and new directions, en Irwin, J. & M. Doyle (eds.), **Reading/writing connections: learning from research**, IRA, Newark, Delaware, 246-259.

Toulmin, S. (1958) **The uses of argument**, Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S., R. Rieke & A. Janik (1984) **An introduction to reasoning**, New York: MacMillan.

Velásquez, M. & R. Benítez (2000) Conexiones entre lectura y escritura: un análisis de la microestructura en alumnos de 6º y 8º años, **Anales del Instituto de Lingüística** (en prensa)

Van Dijk, T. & W. Kintsch (1983) **Strategies of discourse comprehension**, New York: Academic Press.

Van Dijk, T. (1978) **La ciencia del texto**, Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, T. (1980) **Estructuras y funciones del discurso**, Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T. (1985) Cognitive situation models in discourse production: the expression of ethnic situtions in prejudices discourse", en J. Forgas (eds.), **Language and social situations**, London: Academic Press, 61-79.

Van Eemeren, F., R. Grootendorst y T. Kruiger (1987) **Handbook of argumentation theory: a critical survey of classical backgrouns and modern studies**, Holland: Foris Publications.

Van Eemeren, F. (1994) The study of argumentation as normative pragmatics, en van Eemeren, F. y R. Grootendorst (eds.), **Studies in Pragma-dialectics,** Amsterdam: International Centre for the study of argumentation, 3-28.

Van Eemeren, F., R. Grootendorst, S. Jackson y S. Jacobs (1997) Argumentation, en T. van Dijk (ed.), **Discourse as Structure and Process. Discourse studies: a multidisciplinary introduction**, London: SAGE, vol. 1, 208-229.

Van Oostendorp, H. y R. Zwaan (1994) Introduction: Naturalistic texts and naturalistic tasks, en H. van Oostendorp & R. Zwaan (eds.), **Naturalistic text comprehension**. Norwood, NJ: Ablex Publishing.1-8.

Vergara, M. (1999) Diseño y aplicación de intereses en temas para lectura y escritura, en G. Parodi (Comp.), **Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos en alumnos de 6° y 8° años,** Informe Proyecto FONDECYT 1980/311, Valparaíso,Chile.

Dr. Giovanni Parodi Sweis Grados: Magíster en Lingüística Aplicada y Doctor en Lingüística, Universidad de Chile. Cargo actual: Profesor Titular, Jornada Completa Universidad Católica de Valparaíso Valparaíso - CHILE UCV. Director Programas de Postgrado en

Lingüística, UCV. Área de Investigación: Lingüística del discurso, Psicolingüística. E-mail: gparodi@ucv.cl Dirección: Brasil 2830, 9º piso Dirección de Postgrado en Lingüística Valparaíso, Chile.

200

Una experiencia didáctica sobre la construcción de dos textos académicos:la introducción y las conclusiones

Yajaira Palencia de Villalobos

Resumen

Este artículo se circunscribe a la presentación de una experiencia didáctica de aula en relación con la producción de dos textos académicos: la introducción y las conclusiones. La experiencia se desarrolla en cuatro momentos: movilización del conocimiento previo; confrontación de la competencia demostrada; revisión crítica de material informativo y toma de conciencia de la competencia desarrollada. Cada momento es evaluado y, además, se registran consideraciones especiales sobre la actividad y los resultados cualitativos.

Palabras Claves: Lingüistica aplicada, didáctica, producción escrita.

Abstract

This paper is squared on the presentation of a didactic experience related to two academic texts production: the introduction and the conclusions. The experience is developed in four stage-time: previous knowlwdge recalling, confrotation pf the demonstrated competencce, critical reviewing of the informmative material and the awareness arising of the developed

201

competence. Every stage-time is tested and, likewise, special considerations related to the activity and qualitative results are recorded.

Key words: applied linguistic, didactic, writing.

La enseñanza de los contenidos de Lengua en segunda y tercera etapas de Educación Básica debe permitir que un estudiante de Media Diversificada y Pregrado pueda exhibir aceptables competencias comunicativas para comprender y para producir. Sin embargo, la realidad es otra. En la mayoría de los casos, los alumnos, tras muchos años de escolaridad, de educación sistemática, siguen sin saber como actuar, de qué valerse, para enfrentar la elaboración de textos académicos o de otra índole. Entre los escritos académicos para la investigación, hay dos textos fundamentales: la introducción y las conclusiones, que constituyen un enorme desafío del cual pocas veces salen airosos los estudiantes.

La convicción de que esta situación desventajosa puede ser diferente fue el punto de partida para concebir el propósito de ofrecer al curso de Lingüística Aplicada, previo a la última Práctica Docente de los alumnos del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del año 98-II, algunas reflexiones teórico-prácticas en relación con la elaboración de dos tipos de textos en particular: la introducción y las conclusiones; en otras palabras, una experiencia didáctica. Estas reflexiones estaban encaminadas a que los estudiantes pudieran asumir conscientemente cómo enfrentar la elaboración de estos textos y, a la vez, que consiguieran elementos de juicio para desarrollar actividades productivas, que permitan a sus futuros alumnos vivenciar un aprendizaje útil. Se consideró que este aprendizaje útil debía centrarse en un conocimiento básico o pautas mínimas para enfrentar la construcción de introducciones y conclusiones, susceptible de ser mejorado, según las circunstancias académicas a que deba irse enfrentado un individuo.

En atención a este propósito, se planificaron actividades a partir de las cuales los futuros docentes revisan sus competencias para producir los textos introducción y conclusiones, a la vez que conocen el tipo de propuesta de enseñanza y las bases teóricas que la sustentan. En este

sentido, las actividades se inscriben en las tipificadas para una propuesta de enseñanza comunicacional procesual (Lomas, 1993; Palencia, 2000). Este enfoque de la enseñanza se enmarca en las visiones disciplinares e interdisciplinares que estudian la lengua (lingüística textual, pragmática, psicolingüística, psicología cognoscitiva, sociolingüística, entre otras). Desde el punto de vista del aprendizaje se inspira en el socioconstructivismo (Vygotski), en el aprendizaje significativo (Ausubel), en la motivación intrínseca, aprender a aprender, desarrollo de estrategias cognoscitivas.

En líneas generales, la experiencia consistió en: (a) proporcionar un material de lectura producto de *trabajos elaborados por alumnos de Educación Básica y Media Diversificada de un plantel privado para que los alumnos del curso de Lingüística Aplicada elaboraran la introducción y las conclusiones correspondientes; (b) revisión en el grupo de la organización de los contenidos elaborados para los textos de introducción y de conclusiones; (c) cotejo de semejanzas y diferencias cualitativas entre los textos producidos por los alumnos del curso de Lingüística Aplicada y los textos que los estudiantes de **Educación Básica y Media Diversificada elaboraron para sus trabajos; (d) revisión crítica de un material informativo en el que se ofrecen algunos asideros o puntos de partida para armar el contenido de la introducción y de las conclusiones; (e) presentación de una nueva lectura para poner en práctica las sugerencias del material informativo; (f) revisión en el grupo de los tanteos en la producción e incorporación de criterios defendidos por los estudiantes.

En este artículo se pretende describir en detalle las distintas circunstancias que dieron cuerpo a la experiencia didáctica. De allí que se relate la observación de la actuación de futuros docentes ante propuestas concretas, a partir de la revisión de sus conocimientos previos y de la asunción de conocimientos y procesos que los conducen a resultados pertinentes, al ensayo de posibilidades personales y a la independencia en el hacer y en la construcción de sus aprendizajes.

---

* Trabajos realizados por jóvenes allegados a la articulista

**En adelante, E.B y M.D.

Con el propósito de proporcionar algunas reflexiones teórico-prácticas, que inciden en la propuesta de actividades pedagógicas, para el desarrollo de competencias en la elaboración consciente de los textos: introducción y conclusiones, se planificaron las actividades que siguen:

1- **La movilización del conocimiento previo**

Esta actividad está dirigida a que los participantes revisen las competencias que poseen para elaborar textos de introducción y de conclusiones. El punto de partida de esta actividad es la lectura de investigaciones breves realizadas por alumnos de E.B. y M. D. Ello con la intención de enfrentar a los participantes a tareas reales ejecutadas por alumnos de los niveles mencionados y con la intención de ratificar que los textos introducción y conclusiones se ejecutan al final del trabajo, momento en que se ha alcanzado la visión integral del mismo. De acuerdo con esto último, una vez que se da a conocer el contenido de los trabajos y el contexto de su producción, el participante deriva de esa información lo que le hace falta, según su criterio, su conocimiento, para estructurar la introducción y las conclusiones.

El desarrollo de la actividad implica la realización de más de una lectura del material para familiarizarse con el contenido. La familiarización permite hacer esquemas que resumen el asunto tratado; se discute sobre la significación del tema en la formación de los individuos, el propósito de su asignación; se especula sobre el material investigado, peculiaridades detectadas en la ejecución, autoría (grupo, individual). Este ir y venir sobre el mismo asunto y compartiendo pareceres en el grupo, debe conducir a que alumnos de noveno semestre del pregrado puedan construir un texto encaminado a **presentar** el trabajo desarrollado (introducción) y un texto encaminado a **finalizar** (rematar) el trabajo desarrollado, a particularizar hechos importantes o relevantes y a destacar el punto de vista personal, sustentado en la interpretación (conclusiones).

Las producciones obtenidas llevan a constatar que muchos de los futuros docentes tienen problemas para enfrentar la ejecución de textos como la introducción y las conclusiones. Estos problemas se concentran en no contar con el criterio mínimo sobre el contenido y la

estructura general de estos textos. De manera que el hecho de que conozcan el contenido, el asunto investigado, los ayuda un poco, pero no lo suficiente para armar la introducción y las conclusiones. Con respecto a la elaboración de la introducción se detectaron estas variantes: un párrafo que ofrece un resumen del trabajo, alusión al tema y el propósito, presentación de tema, propósito y pasos seguidos, sin inclusión de aspectos desarrollados. Para la elaboración de las conclusiones, el panorama es más complejo. La mayoría se limita a manifestar únicamente pareceres sobre el tema, en una producción muy escasa.

2- La confrontación de la competencia demostrada

Una vez establecidos los parámetros generales de actuación del grupo en relación con sus producciones, se ofrecieron los textos de introducción o de conclusiones construidos por los estudiantes de E.B. y M.D. para sus trabajos. La lectura de estos textos y las observaciones a los textos producidos por los alumnos del curso de Lingüística Aplicada permitieron constatar que: hay introducciones sin los elementos esenciales para poder hacer anticipaciones sobre el trabajo desarrollado, otras ofrecen algo de lo necesario; en cuanto a las conclusiones, queda claro que la noción de concluir, rematar, no es del todo clara. El contenido es muy escaso, generalmente. Es difícil encontrar alusión al trabajo realizado, resumen de las ideas desarrolladas en el mismo u opinión personal. Alguna de las producciones presenta una organización y contenido aceptable, tanto para la introducción como para las conclusiones. Ello se debe a que los autores de estos trabajos han recibido una pequeña orientación para elaborar los textos conflictivos.

La discusión entorno a los modos de ejecución y sus resultados permite distinguir dos modos diferentes de enfrentar la tarea: a la deriva, sin perspectivas concretas o con un conocimiento mínimo y aceptable para el nivel educativo. En consecuencia, el grupo está de acuerdo en que hay problemas para abordar la elaboración de la introducción y las conclusiones. Estos problemas pueden minimizarse al conocer, internalizar y consolidar las características estructurales de los textos. Esto condujo a estimar como necesaria la revisión del conocimiento

205

personal sobre estos tipos de textos para que cada quien se formara una opinión concreta sobre el particular.

3- Revisión crítica de material informativo sobre los textos: introducción y conclusiones

El futuro docente tiene que conocer información mínima sobre los tipos de textos que exigirá a los alumnos y aventurar cuáles pueden ser las posibilidades de estos para construirlos sin ningún tipo de apoyo. No es justo que se solicite la introducción y las conclusiones de un trabajo, si el alumno nunca ha recibido formación en tal sentido. Tampoco es justo exigirlos para no tomarlos en cuenta finalmente. Por esta razón, la tercera actividad consistió en proporcionar un material informativo (Palencia,1998), que se caracteriza por ser concreto, claro y adecuado a la situación que nos ocupa. Es un material concebido para que el futuro docente se forme un criterio indispensable con respecto a los textos: introducción y conclusiones. Este criterio lo prepara para reflexionar sobre las actividades que se pueden llevar adelante con el propósito de que los alumnos de E.B. y M.D. hagan suyas las informaciones y las puedan poner en práctica.

3.1 La introducción

Todo trabajo de investigación en su presentación definitiva debe ir acompañado, entre otros aspectos, de dos tipos de texto que ofrecen muchas dificultades a los alumnos para producirlos y a los docentes para corregirlos y valorarlos: la introducción y las conclusiones.

La introducción es un tipo de comunicación ubicable en los textos de estructura informativa-expositiva. Comunica en una unidad global una intención: presentar los aspectos relevantes de un trabajo realizado, en otras palabras, expresar concretamente qué contiene el trabajo que se leerá a continuación. (Bernárdez, 1982; Alfonso, 1992, págs.15-18; Cassany, 1994:314; Jáimez, 1996; Hernández,1999, págs. 16-19). En cuanto a su contenido, es dependiente del contenido total involucrado en la investigación, pero, a la vez, se asume como independiente de éste porque exige precisar dentro de una estructura puntual tema y

propósito, pasos seguidos para llevar adelante la investigación (metodología) y aspectos contemplados en el curso del trabajo. Es por ello que en cuanto al cuerpo total del trabajo de investigación, tanto la introducción, como las conclusiones, constituyen partes vitales y diferentes al desarrollo particular de los distintos elementos del contenido.

Entre las características generales de un texto como la introducción, encontramos que generalmente puede presentar una estructura constituida por tres párrafos:

a- El primer párrafo identifica el tema que se desarrolla en la investigación a través de la presentación del propósito y de un comentario valorativo sobre el significado del trabajo, para la formación del individuo que lo ejecuta.

b- El segundo párrafo indica qué pasos siguió el investigador para obtener la información: ¿a quién acudió?, ¿qué tipo de lecturas realizó?, ¿cómo registró la información?, ¿qué ideas fue concibiendo para estructurar el trabajo?

c- El tercer párrafo muestra cuál es la organización general del trabajo; es decir, qué aspectos o conceptos, en definitiva, son los desarrollados en el cuerpo del trabajo.

De manera que esos tres aspectos fundamentales dan pie para pensar en una estructura organizativa del contenido de la introducción que consta de: **planteamiento inicial** (a partir de la presentación de tema, propósito y razonamiento sobre pertinencia del tema investigado para la formación personal), **desarrollo** (sustentado en la descripción de las acciones llevadas a cabo para recabar y procesar la información) y **cierre** (comprendido por la enumeración comentada o no de los aspectos desarrollados en el trabajo).

La elaboración de la introducción supone que el docente y el alumno estén conscientes de que su construcción depende de haberse involucrado plenamente en la ejecución total de la investigación. A partir de este conocimiento previo, el individuo puede dar respuesta a tres

preguntas generales que orientan la elaboración del contenido propio para la estructura en tres párrafos antes señalada. En general, estas preguntas son: a) ¿Cuál es el propósito del trabajo desarrollado? b) ¿Qué pasos dio para obtener la información y procesarla? y c) ¿Qué aspectos desarrolla en el trabajo? Con el contenido de cada respuesta se estructuran tres párrafos de un texto introductorio, manejable por los alumnos de Educación Básica y Media Diversificada.

En cuanto al orden de la respuestas, se considera que la respuesta a la pregunta (a) debe aparecer en el primer párrafo porque implica mencionar datos que identifican el trabajo: tema, propósito, utilidad (valoración). En cambio, la respuesta para las preguntas (b) y (c) tienen que constituir los párrafos siguientes y es indiferente si se coloca como segundo párrafo la respuesta a la pregunta (b) o a la pregunta (c). Igual ocurre con el tercer párrafo. Cabe destacar, que no es obligante elaborar sólo tres párrafos. Lo importante es que sea incluida la información sobre tema y propósito, pasos o metodología y aspectos desarrollados. En este sentido, hay otras posibilidades de organización. Un ejemplo de ellas es: presentar sólo el tema en el primer párrafo; el propósito y la valoración en un segundo párrafo; los pasos metodológicos en el tercer párrafo y, finalmente, los aspectos desarrollados en el trabajo, en un cuarto párrafo. Estas posibilidades de distribución en la organización del contenido se aprecian muy bien con el uso de esquemas gráficos para la representación de la estructura del texto.

Dentro del ámbito académico, las posibilidades para la elaboración de un texto como la introducción son tan extensas como aspectos puedan ser motivo de investigación. Cada asignatura es una fuente de temas para investigar. Estas investigaciones pueden ser muy breves y, sin embargo, es posible y rentable que siempre se exija la introducción. De esta manera el alumno tiene la oportunidad de perfeccionar la competencia adquirida y apreciar su utilidad.

3.2 Las conclusiones

Todo trabajo de investigación una vez terminado debe ser precisado a partir de un registro de las ideas más importantes y de la

presentación de la opinión personal. Llevar a cabo esa tarea es lo que se asume aquí como elaboración del texto de estructura expositiva-argumentativa de las conclusiones (Alonso, 1992: 101-111; Hernández, Palencia, 1998; 1999:70-90). Concluir remite a reconsiderar en forma sucinta las ideas fundamentales que se desarrollaron en forma extensa con anterioridad, mostrar hallazgos, aportes y, asimismo, es redactar la opinión personal derivada de la interacción razonada sobre el desarrollo del asunto tratado y sus particularidades.

Entre las características generales de un texto como las conclusiones (Palencia, 1998), se establece que el lenguaje debe continuar siendo formal, objetivo y concreto. Este tipo de comunicación se parece a un texto de estructura expositiva porque hay síntesis y generalización de la información sobre un tema; y se parece a un texto de estructura argumentativa porque se toma partido u opina a partir de razonamientos personales. En este caso, encontramos que: el **planteamiento inicial** se concreta en un resumen sobre el asunto o tema que constituyó el objeto de la investigación, el **desarrollo** se perfila sobre hallazgos, logros, comprobaciones, relacionados con aspectos teóricos y con aspectos prácticos y el **cierre** (conclusión) tiene que ver con la opinión personal producto de un proceso de deducción, de razonamiento, sustentado en lo investigado, lo conocido, lo experimentado.

La elaboración de las conclusiones depende del compromiso contraído con toda la tarea de investigación. Se sugiere, en este sentido, prestar mucha atención al desarrollo de las distintas partes del trabajo y hacer anotaciones en relación, por ejemplo, con: a) características del tema, b) aspectos de la teoría (poca, mucha, difícil), c) la metodología o pasos (apropiada, errada, de qué otra manera pudo plantearse), y d) los resultados obtenidos (aspectos sobresalientes, cifras que llamen mucho la atención). A partir de estas anotaciones se acumulan datos importantes que posteriormente se seleccionan y organizan para presentar lo ya tratado con detalle, como resumen, como hallazgo o novedad, como deducción y opinión personal.

209

La primera parte de las conclusiones o **planteamiento inicial** se construye con el resumen sobre el asunto tratado. Luego, en el **desarrollo,** se presentan los hallazgos o novedades a propósito de la teoría o informaciones revisadas, la metodología o pasos del proceso para procesar los datos y los resultados o análisis de los datos obtenidos. La última parte, **cierre,** de las conclusiones se construye a partir de la opinión razonada que nos hemos formado sobre el tema investigado: importancia en el ámbito educativo, importancia cultural, significación en la formación de los individuos, entre otros. El orden de aparición de los contenidos señalados puede variar: opinión, hallazgos, resumen; o hallazgos, resumen, opinión, etc.

La formulación de preguntas para orientar la construcción del texto, según la estructura propuesta, pudiera ser la siguiente: ¿cuál es el resumen sobre el tratado realizado?, ¿cuáles son los aportes, hallazgos, consecuencias, derivados de la investigación? y ¿qué opinión me he formado sobre el tema, sobre la investigación y su incidencia en mi persona?.

Otra manera de organizar las ideas en las conclusiones es presentar un planteamiento general como, por ejemplo: "Después de haber culminado el trabajo concluyo que: ...", y a continuación una enumeración de ideas con las cuales se resume el tema estudiado, se evidencian los hallazgos o novedades y, también, se manifiesta la posición personal frente al tema estudiado y sus implicaciones. Esta manera de enfrentar la estructura de las conclusiones da muy buenos resultados para fomentar la confianza de los estudiantes en el éxito de la tarea que emprenden. No hay que descuidar, en este caso, cuál es el contenido que debe reflejar el texto. No hay que olvidar la posibilidad de clarificar el manejo de la distribución del contenido en la estructura del texto, a través de los esquemas gráficos.

Finalmente, para la elaboración de conclusiones, al igual que en el caso de la introducción, las posibilidades son tan extensas como los aspectos que se puedan investigar. Pero, además, el trabajo escolar da oportunidad para realizar trabajos breves ya reseñados que permiten

incluir tanto la elaboración de la introducción como la elaboración de las conclusiones.

4- Toma de conciencia

La lectura crítica del material permitió a los participantes reflexionar sobre la actuación personal al elaborar la introducción y las conclusiones. Esta reflexión llevó a pensar en determinar por qué después de tantos años de escolaridad había dificultad para construir estos textos. La respuesta surgió a medida que enfrentaron la actividad: verificar si lo que se proponía en la lectura sobre los textos introducción y conclusiones tenía realidad en la práctica. Para llevar adelante el trabajo sin ocupar mucho tiempo, se recurrió a dos tipos de asignaciones que se proponen en cursos de Lengua y Literatura de E.B. y M.D.: biografía de un escritor con introducción y conclusiones y selección de artículos periodísticos sobre un tema con introducción y conclusiones. Se realizaron las lecturas, se procedió a construir en cada caso la introducción, luego las conclusiones y se constató que lo que impedía antes poder desenvolverse era no saber cómo enfrentar la tarea, qué pautas seguir: ¿cómo empiezo?, ¿qué información es indispensable?, ¿cómo organizo la información? Estas interrogantes encontraron respuestas. Había una orientación, un esfuerzo y una garantía de éxito. Se estuvo de acuerdo en que habían faltado asideros, pautas tangibles y seguimiento docente de procesos. Se consideró que no es posible internalizar una actuación si no se proporcionan los elementos para llevarla a cabo. Pero lo más significativo fue constatar que al hacer los ajustes necesarios para mejorar las competencias, al establecer un antes y un después de conocer la información y proceder según ella, era posible solventar la preocupación ante la necesidad de elaborar una introducción o unas conclusiones.

Consideraciones finales

En este artículo se presentan las distintas circunstancias de una experiencia didáctica de aula. Esta experiencia didáctica fue motivada por la observación de la actuación inadecuada de futuros docentes para

la elaboración de los textos introducción y conclusiones y por la certeza personal de que esa situación se podía subsanar con orientaciones específicas. La experiencia se concreta al proporcionar a los participantes elementos de juicio teóricos y prácticos para que desarrollen o consoliden competencias que les permitan construir los textos conflictivos. Las acciones llevadas a cabo permitieron establecer las siguientes consideraciones:

1- El hecho de haber utilizado trabajos realizados por alumnos de Educación Básica y Media Diversificada para movilizar el conocimiento previo de los participantes fue considerado, por estos, como una oportunidad de contacto, aunque indirecto, con la realidad profesional. Este contacto permitió calibrar cuánto se espera de la actuación del docente y cuánto se espera de la actuación del alumno. En otras palabras, si al alumno de E.B. y M.D. se le encomienda la elaboración de trabajos de investigación, debe ser porque la escuela le proporciona el apoyo para que se desenvuelva con idoneidad.

2- Cotejar la producción personal de introducciones y conclusiones con las producciones de los estudiantes de E.B. y M.D., para estos textos, permitió detectar cuándo se divaga con ideas imprecisas para llenar espacios; cuándo el problema radica en la estructuración del contenido o cuándo la información es incompleta.

3- La revisión de la información teórica permitió a los alumnos reconsiderar el punto de vista personal para la ejecución de textos de introducción y de conclusiones. Esta reconsideración consistió en la racionalización de la ejecución de los textos conflictivos: ¿Qué debo tomar en cuenta para construir una introducción y qué debo tomar en cuenta para construir las conclusiones?

4- Los alumnos comprobaron que la organización de las informaciones en párrafos para el texto introducción puede presentar varias alternativas. La condición especial es que, cualquiera sea la organización, no deben faltar estos elementos: el tema, el propósito, los pasos seguidos o metodología y los aspectos estudiados. En estos elementos fundamentales se condensa la visión general del trabajo realizado.

5- Se constató la factibilidad de tener en mente una idea de esquema posible para la organización del contenido de las conclusiones. Este esquema puede variar entre: a) presentar un párrafo o dos para resumir el trabajo o aspectos del trabajo, más otro párrafo que refleje la opinión personal sobre el asunto objeto de estudio; b) ofrecer una enumeración de ideas sobre el trabajo realizado que se refieran a características particulares del mismo, situación personal al ejecutarlo y relevancia dentro del contexto sociocultural, y c) la combinación de aspectos de las posibilidades a y b.

6- En suma, el trabajo permitió inferir que la orientación oportuna y equilibrada para empezar a enfrentar tareas de investigación es responsabilidad de la educación sistemática. Una de estas orientaciones se refiere a cómo llevar adelante un trabajo en equipo, un trabajo de responsabilidad compartida para la selección de estrategias en la recolección de información, para la discriminación de aspectos importantes; para abordar la redacción general, la elaboración de títulos y subtítulos, la elaboración de la introducción y de las conclusiones; el ensamblaje del índice; la estructuración de la portada; la bibliografía. Esta orientación promueve la atención grupal e individual sobre el asunto de estudio. No hay espacio para la pereza, la viveza, en fin, la irresponsabilidad.

Esta experiencia fue ensayada también en el taller: La comprensión y la producción de textos como la introducción y las conclusiones, a partir de sus características estructurales (1999), con docentes en ejercicio. La situación de desconcierto en cuanto a la producción de la introducción y las conclusiones fue muy parecida. El hecho de concretar puntos de partida para la ejecución de los textos motivó a emprender la tarea. De allí que se consideró plausible la idea de proporcionar asideros claros a los alumnos para que se inicien en el desarrollo de competencias que les permitan construir la introducción y las conclusiones. El individuo motivado, porque tiene conciencia de que posee una información y conoce procesos que lo conducen a resultados pertinentes, ensaya nuevas posibilidades, se independiza en el hacer y puede construir sus aprendizajes.

7-Los resultados positivos de la puesta en práctica de la experiencia para alcanzar producir la introducción o las conclusiones de un trabajo no se cuantificaron, porque fue una experiencia de emergencia, destinada a resolver una deficiencia sobre la marcha. El objetivo era proporcionar elementos de juicio teórico-prácticos que permitieran desarrollar o consolidar la competencia comunicativa de producir los textos: introducción y conclusiones, acompañar a los individuos en la realización de los procesos y en la reflexión sobre la necesidad o no de orientación para construir estos textos.

Bibliografía

Adam J. –Michel (1992) Los textos: tipos y prototipos. Francia:Nathan Université.

Alonso, F., Y Amelia Cano (1992) Curso de lengua. Técnicas de Expresión Oral y Escrita. Madrid:Coloquio.

Bernárdez, E (1982) Introducción a la Lingüística del Texto. Madrid:Espasa-Calpe.

Cassany, Daniel et al (1994) Enseñar lengua. Barcelona:Graó.

Hernández, Guillermo y Clara Rellán (1999) Aprendo a escribir. Exponer y Argumentar. Madrid:SGEL.

Jáimez E., Rita (1996) La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil. Tesis de Grado. Caracas:UPEL-IPC.

Jolibert, Josette (1991) Formar niños productores de textos. Chile: Hachette.

Lomas, Carlos et al (1993) Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona:Piados.

Palencia de V., Y. (1997) "La Lingüística Aplicada y la Formación Docente", en Topoi. Nº 2. Caracas.

(1998) ¿Cómo elaborar la introducción y las conclusiones? Material para las clases de Lingüística Aplicada. UPEL-IPC.

_____ (1999, Octubre). La comprensión y la producción de textos como la introducción y las conclusiones, a partir de sus características estructurales. Taller para el I Congreso Internacional "Nuevos Paradigmas en la Didáctica para el Siglo XXI".

_____ (2000) Enseñanza de la lengua. Cuaderno Pedagógico Nº 3. UPEL-IPC:CILLAB.

Pironio, Susana y Beatriz Santiago (1993) Aprender a escribir. Buenos Aires:Troquel.

Serafini, María T. (1989) Como redactar un tema. Barcelona: Paidós.

Villegas, César (1996) Progresión temática y macroestructura semántica en la producción escrita de textos de orden argumentativo. Un diseño de estrategias instruccionales. Tesis de Grado. Caracas. UPEL-IPC.

Zayas, Felipe(1997) "Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la enseñanza secundaria obligatoria", Textos. Nº 11.

215

Romerías, invención e inventario de Denzil Romero

Luis Barrera Linares
Universidad Simón Bolívar, Sartenejas

Resumen

Este artículo trata sobre la trayectoria vital y literaria del escritor venezolano Denzil Romero (1938-1999). Se aborda en primer lugar la relación de paralelismo entre el autor concreto y la creación del personaje histórico al que mayor número de páginas dedicó dentro de su novelística, para describir luego el periplo de su obra narrativa total (édita e inédita). Se ofrecen además algunos detalles referentes a la polémica generada por su novela **La esposa del Doctor Thorne** (Premio La sonrisa vertical, España,1988) y, con base en algunos pasajes de su inédito **Diario de Montpellier**, se proponen claves interpretativas para el estudio de la vertiginosa y abundante obra que lograra dar a conocer en un lapso de dos décadas (1978-1998).

Palabras claves: Narrativa venezolana, siglo XX, Denzil Romero

Abstract

This paper focusses on the Venezuelan writer Denzil Romero (1938-1999). First, it deals with parallelism between the author´s real life and his most important fictional character, Francisco de Miranda. Moreover, it has to do with a whole rewiew of his (published and unpublished) literary work.

Thirdly, we argue about the polemic related to his novel awarded by La sonrisa vertical, **La esposa del Doctor Thorne** (Spain, 1988). Based on several keys included in the unpublished **Diario de Montpellier**, we finally propose some ideas to analyze Romero´s narrative.

Key words: Venezuelan narrative, 20th Century, Denzil Romero

Romerías, invención e inventario de Denzil Romero*

Oscar Sambrano Urdaneta (1999: 6) describe a Julio Garmendia como "un escritor en el que concurrieron las circunstancias necesarias para que se produjera un desdoblamiento entre el ser real que en verdad él era, y un ser fantástico, en parte alimentado, que en realidad también lo fue". Es decir, se trata del escritor venezolano que más se ha asemejado desde el comienzo a algunos de sus propios personajes. Traigo a colación esta imagen del autor de **La tienda de muñecos** (1927) porque de alguna manera me permite referirme a quien debo dedicar este artículo. Por no haberme ocupado antes de su obra con el cuidado que merecía, y siempre guiado por la admiración secreta que jamás le manifesté, desde la misma fecha de su muerte (el 7 de marzo de 1999), he estado evocando la imagen de Denzil Romero, jorungando mis recortes de prensa y los suyos (gracias a la bondad de su esposa, Maritza), apreciando fotografías de distintos momentos de su trayectoria literaria, comparando deferentes etapas de su escritura, y he llegado a la conclusión de que, poco a poco, justo desde que comenzó a sonar **La tragedia del Generalísimo** (1983), el escritor inició un proceso de

---

* Versión ampliada y revisada de conferencia sobre el autor leída durante el Homenaje rendido por los organizadores del XXV Simposio Nacional de Docentes e Investigadores de la Literatura Venezolana (Porlamar, 24-27 de noviembre de 1999, Universidad Nacional Abierta).

La consigno para su lectura y arbitraje ante el Consejo Editor de **Letras** con la solicitud de que, de ser aprobada su publicación, se incluya en el número de la revista que rinde homenaje a Lucía Fraca, con quien he compartido por varios lustros un regocijante patrimonio vital repleto de amor, solidaridad, compañerismo, ternura, tolerancia, enseñanzas...

mimetización con quien fuera el personaje más caro de su narrativa: Francisco de Miranda[1].

De manera que, una vez releídas sus páginas sobre el histórico personaje, he llegado a la hipótesis de una especie de "viaje inverso" (para decirlo con el título de la novela de Gustavo Luis Carrera). En ese periplo, el autor concreto creó al personaje y le dio tanta fuerza y tanta vida que éste a su vez emprendió una especie de dulce venganza dentro de la ficción, para comenzar a apoderarse de la imagen real de quien lo había creado. Casi me atrevería a decir que si hubiese tenido un poco más de vida, la imagen física de Denzil habría adquirido una semejanza absoluta con la de aquel personaje histórico fallecido en 1816 en el fuerte de las Cuatro Torres, en las cercanías de la ciudad española de Cádiz. Mencionaré un sencillo ejemplo para explicar ese curioso traslado desde la realidad física hacia la ficción literaria. Y esta percepción no es ni original ni únicamente mía. Según reporta Pablo Antillano (1999) en un artículo de prensa, ya la han expresado con anterioridad otros dos importantes y agudos novelistas venezolanos: José Pulido y Ana Teresa Torres.[2]

De modo similar a como Denzil Romero muestra dos escenas contrapuestas de la trayectoria de Francisco de Miranda, en las páginas iniciales de **Para seguir el vagavagar** (1998[3]), he comentado otras veces que igualmente en mi memoria reposan dos imágenes suyas completamente divergentes:

---

[1] "Miranda es para mí un proyecto de vida. Yo creo que ésa es mi obra fundamental y encarna de algún modo todo mi ideario estético, mi teoría novelística. He escrito sobre otros temas y otros personajes, he situado mis libros en otros ambientes, pero siempre el hilo central de mi narración está en Miranda" (**El Nacional**, 10-09-96, C/última, entrevista concedida a Rubén Wisotzki).

[2] Tales referencias aparecen citadas por Pablo Antillano en un artículo escrito a raíz de la muerte de Romero, "El maestro" (Buen Vivir, **El Nacional**, 14-3-99).

[3] "Mil agujas te punzan desde el cuero cabelludo hasta los dedos de los pies. Tus pies están desfigurados por la artrosis, y tus dedos entumecidos, ganchudos y engarabitados... Esos pies que, infatigables, recorrieron el mundo. Inconcebible, ya ni siquiera tienen uña en los meñiques; ¡ah tus pies otrora calzados con finas zapatillas!" (**Para seguir el vagavagar**. Caracas: Monte Ávila, p. 11).

La primera evoca a un abogado de 39 años, escritor en ciernes, todavía poco conocido públicamente, egresado de la UCV (1961), con un léxico pausado y contundente, sazonado de términos legales, aún en ejercicio del Derecho Civil y Mercantil, elegante e impecablemente encorbatado, sonriente, pero bastante formal, a quien la Librería "El gusano de luz" le acababa de publicar un primer cuento (**El hombre contra el hombre**, 1977).

La segunda imagen me lleva a Eichstätt, en Alemania, durante la celebración del Simposio "Literatura venezolana hoy", organizado entre febrero y marzo de 1996, por el latinoamericanista Karl Kohut, en la Universidad Católica de esa pequeña ciudad: ahora, en un autobús que nos trae de regreso de ese evento y nos traslada hacia el aeropuerto de Münich, la memoria me muestra a un Denzil profesor de 58 años, desparpajado (egresado del Instituto Pedagógico de Caracas en 1963), escritor ya conocido y re-conocido dentro y fuera de su país de origen, polémico, egoletrado sin ningún tipo de pudor, trajeado descuidadamente con un sobretodo y una bufanda, debajo de los cuales llevaba el mismo pijama con que había dormido la noche anterior, las medias enrolladas hasta el borde del zapato, el pelo desordenado, absolutamente informal y evasivo de las apariencias, olvidadizo hasta el punto de haber dejado (tres días antes) el abrigo de invierno en cualquier parte, lo cual no significaría nada si no hubiésemos estado a dos o tres grados de temperatura ambiental; bromista, cuentero, fabulador insaciable, conversador hasta más no poder y absolutamente antiparabólico, casi apabullante con su necesidad de comunicación, lengua suelta para comentarios positivos y negativos. La corbata se había quedado en los expedientes de los tribunales, la chanza recurrente y la sonrisa de niño eterno se habían apoderado de su personalidad, una mezcla explosiva de léxico paródico, ocurrente y culto, hasta rayar en la erudición (abundancia de diminutivos, adjetivaciones jocosas y juicios que lindaban entre lo implacable y lo sublime), el cabello blanquecino alargándose y su rostro y su figura mostrándonos el proceso de una extraña transformación en la que se acrecentaba el parecido físico con su personaje[4].

De donde deduzco que ya para ese segundo momento la hermosa venganza literaria se había consumado; Denzil llevaba ya dentro de sí la corporeidad y los gestos propios del personaje fallecido en el arsenal de La Carraca. El Generalísimo Francisco de Miranda, caraqueño, hijo de canario y caraqueña, ilustre militar y político, que había nacido el 28 de marzo de 1750, y su inventor literario, Denzil Romero, oriundo de Aragua de Barcelona, donde había venido al mundo el 24 de julio de 1938 y de la cual fue proclamado "hijo ilustre" el 17 de marzo de 1984; escritor laureado, hijo de padres del mismo pueblo, y ficcionador del primero, gracias a la maravilla de la re-creación literaria de la historia, se habían vuelto uno solo.

De manera que si Julio Garmendia fue desde el comienzo uno de sus propios personajes, en el caso de Romero fue dándose paulatinamente un proceso asimilatorio en el que el personaje fue apoderándose poco a poco de su autor.

Y de esa mixtura, queda para la historia de la literatura venezolana la labor de un escritor cuya obra ha sido catalogada por Juan Liscano como de "impulso lingüístico torrencial" (1995: 279). Si partimos de las fechas de su primer y último libros publicados (**Infundios**, cuentos, 1978; **Para seguir el vagavagar**, novela, 1998), el inventario de este invencionero insaciable muestra el espectro de una obra vertiginosa, abrumadora en el conocimiento de nuevas y viejas estructuras y vocablos del español, cuando no creador de neologismos; rayano entre los límites indefinidos del erotismo y la pornografía; inmerso en las profundidades más resaltantes de la historia y de lo que Miguel de Unamuno denominara la intrahistoria; inequívoco en la cantidad de volúmenes dados a conocer: una especie de desbocada e indetenible carrera contra el tiempo, muestra de lo que puede significar el verdadero oficio de la escritura, mucho más que demostrado en un lapso de veinte años, dedicados a lograr un lugar prominente en el universo literario

---

[4] "...en la segunda novela que ahora escribo, *Grand tour*, la segunda de la tetralogía que tengo prometida sobre el Generalísimo Francisco de Miranda, un personaje que me he empeñado en sacar del panteón de los héroes para convertirlo, cada vez más, en un arquetipo universal, mi propio arquetipo y, un poco quizás, el arquetipo de todos nosotros..." (**Lugar de crónicas**, 1985, p. 124).

latinoamericano. La muestra total de esa dedicación incluye 17 volúmenes éditos (algunos de ellos con varias ediciones en el país y fuera de él) y 8 inéditos (ver recuadro anexo), tres premios internacionales de indiscutible prestigio (Casa de las Américas, Cuba 1983; La sonrisa vertical, España, 1988, "José Eustasio Rivera", Colombia, 1988), más los varios galardones nacionales que recibiera por su obra (tres municipales, 1978, 1980, 1999, un premio CONAC de narrativa, 1983), sin olvidar las oportunidades en que sus narraciones compitieron como finalistas en otros certámenes, el Planeta, de España (1991), el Diana, de México (1991) y nuestro "Rómulo Gallegos" (1985), ni tampoco el que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador haya propuesto al CONAC su nombre para el Premio Nacional de Literatura en 1997.

Nunca profesó falsos pudores para hablar de sí mismo e inventarse como escritor-personaje. Por ejemplo, en un aparte intitulado "Mis oficios", de su inédito **Diario de Montpellier**, recuerda que fue "Maestro de escuela" (de segundo, quinto y sexto grado), desde que llegó a Caracas en 1956. Precisamente en el colegio privado "Santa Mónica", perteneciente a un tío suyo, conoció a Maritza Corrales, a quien, de acuerdo con su testimonio encerraría entre tres y dos para convertirla en su esposa: En el **Diario...** relata que ante el anuncio de ella según el cual se había comprometido con otro

> ..."...le mandé una misiva contundente en la que afirmaba, ... que aún casándose con otro, los hijos le nacerían con la cara mía. Sí, con mi boca grande, con mi nariz chata de mano de gato, con mis cejas pobladas y mis ojos tiernos y de mirada profunda a lo Alain Delon. Con mi mandíbula cuadrada, y mi barba partida y mis camanances. Y ahí sí que se asustó, al extremo de romper el pacto... y llegar al día siguiente, diciéndome que a quien quería realmente era a mí, que si *patatín*, que si *patatán*, y que si esto y que si lo otro." (p. 187 del manuscrito).

A su oficio docente inicial, agrega su autocatalogación como "Negro-escribidor" o "Escritor-negro", dedicado a elaborar por encargo los informes y trabajos de algunos de sus compañeros de la Facultad de Derecho (carrera en la que se inscribió mientras continuaba enseñando

en la escuela primaria). Deja luego la praxis pedagógica y continúa sus estudios de Derecho (profesión que ejerció luego por más de treinta años), al tiempo que se inscribe también en el Instituto Pedagógico de Caracas, en Filosofía y Ciencias de la Educación, para asumirse definitivamente como escritor, a partir de 1977, ("oficio definitivo de mi madurez cuasi secreta", expresa p. 191, idem)

Es preciso recordar además que Romero debe los primeros sondeos analíticos de su obra inicial a dos de nuestros más agudos y consecuentes críticos literarios: Manuel Bermúdez y Alexis Márquez Rodríguez, quienes sabiamente supieron detectar desde un comienzo la potencialidad de una carrera literaria que se volvería aluvional a partir de ese momento. Como si se hubiese activado una chispa de fuego frente a un río de combustible. En tanto Bermúdez (1978) no dudó en calificar los relatos de **Infundios** como "cuentoemas", Márquez Rodríguez, a raíz de la participación de dos cuentos del autor en el concurso de **El Nacional,** había expresado en la contraportada de **El hombre contra el hombre** (1977) lo siguiente:

> "...en la cuentística venezolana ha habido autores-hitos, figuras que han renovado en nuestro medio el arte del cuento, que han señalado caminos y abierto perspectivas. En su tiempo lo fueron Julio Garmendia, Gustavo Díaz Solís y Antonio Márquez Salas, entre otros. Denzil Romero es de esa misma estirpe. Sus cuentos, inéditos hasta el presente, pese a que los escribe desde hace más de diez años, inauguran en Venezuela un tipo de narración que hasta ahora no había sido ni siquiera intentado. A falta de mejor caracterización, podríamos llamarlo el **cuento culto**. Es un tipo de narración en que el autor convoca una vastísima cultura universal, cuya extensión por lo demás no lo hace perder hondura. Una verdadera erudición, que sin embargo, no resulta cargante ni pesada".

Pero como suele ocurrir en el curioso ámbito de la literatura latinoamericana, medio en el cual, y salvo raras excepciones, se hace

difícil que un narrador alcance notoriedad a partir de la narrativa breve, las "romerías" de Denzil pasarían luego a probar suerte en la novela, género en el que, sin abandonar el estilo ni el tono descrito por Márquez Rodríguez, se convertiría en un autor recurrentemente controversial.

Primero, con **La tragedia del Generalísimo** (1983) logró despertar no solamente la atención del editor Carlos Barral, y su consecuente difusión inicial en un medio tan competido como el español, sino también las loas del jurado que ese mismo año le concediera el Premio Casa de las Américas.

Luego vendría una etapa menos conocida en la que aparecen otras dos novelas suyas pocos atendidas por la crítica: **Entrego los demonios** (1986) y **Grand tour** (1987). No obstante, aquello significaba apenas el preludio silencioso de lo que sería después su rápida internacionalización. Su proyección, más allá de las fronteras venezolanas, se extendería hacia Colombia, México, Argentina, Perú, Ecuador y otros países, gracias, primero a su innegable ardid imaginativo de fijarse libérrimamente en la figura histórica de varios personajes ligados al proceso independentista: aparte del Generalísimo, a quien puso a deambular en otras tres novelas, también lo atrajeron las peripecias de Simón Bolívar, Pedro Carujo y Manuela Sáenz.

Precisamente a esta última la puso a pasearse por cuanta peripecia sexual es posible en el universo de la ficción, sin que importara mucho si lo hacía con hombres, primos, sacerdotes, sirvientes y hasta con otras damas.

Segundo, al hecho de que sobre la novela que escribiera acerca de tan importante dama y tan singulares actos de conducta imaginaria (**La esposa del Dr. Thorne**, 1988) recayera el galardón español de "La sonrisa vertical". Me atrevería a aseverar que fue mucho el escritor venezolano, en particular, y latinoamericano, en general, que deseó verse envuelto, no tanto en la concesión del premio (que de por sí ya era un hecho muy resaltante en un ambiente literario como el nuestro), sino en las secuelas que lo acompañaron. Ya la historia literaria ha demostrado suficientemente, y en muchas partes del mundo, que no hay indicio más

revelador del destino y potencialidad de proyección de un texto literario que un escándalo o una polémica. Y si se trata del surgimiento simultáneo de ambos, ni se diga. Con mayores o menores efectos posteriores, y por muy distintas razones que van desde lo pecaminoso hasta lo lingüístico y lo anecdótico, esa suerte la han vivido en menor escala otros escritores nuestros, entre quienes es difícil no mencionar, por ejemplo, a Guillermo Meneses ("La mano junto al muro", 1951), Salvador Garmendia ("El inquieto anacobero", 1976), Chevige Guaike ("Paique", 1974), Lourdes Sifontes Greco ("Evictos, invictos, convictos", 1982), Angel Gustavo Infante ("Joselolo", 1988) y a Igor Delgado Senior ("Glorias de traspatio", 1990).

Si el escándalo tiene que ver con una virgen, un santo o un héroe sin partes pudendas visibles ni hormonas, sálvese quien pueda porque la suerte del escritor está echada. Nadie podrá quitarle lo escrito. Y ese había sido precisamente el caso de la Manuela de Denzil: santa para algunos, virgen para otros y heroína para todos, como referente histórico acartonado, endurecido en las estatuas y en los manuales escolares, de haber sido nominada hasta ese momento como "La Libertadora del Libertador", el ingenioso escritor osaba convertirla en la "Libertadora de la (Avenida) Libertador", según comentarios de la prensa de esos días. Es decir, valiéndose de su autonomía de novelista, el narrador se había dedicado a imaginar todo lo que la historia oficial había omitido. Y por supuesto que las reacciones no se hicieron esperar. Valgan de recordatorio algunos titulares o fragmentos de la prensa de esos días:

"La obra más deplorable de la bibliografía venezolana desde que las prensas dejaron oír por primera vez su ritmo característico, allá en los tiempos bellistas" (José Rivas Rivas, **El Nacional**, 17-05-88).[5]

"Sociedad Bolivariana de Ecuador pedirá castigo para Denzil Romero. "(El coronel Sergio Enrique Girón) dijo que el romero es una planta americana que sometida a combustión perfuma el ambiente. Otra,

[5] José Rivas Rivas es además autor del libro **Carta de Manuela Sáenz a su porno detractor** (1990), texto supuestamente ficcional en el que la "agredida" dirige una amplia carta de respuesta a Denzil Romero.

el romerillo, produce un efecto totalmente contrario. Y este es el caso, Denzil Romerillo está despidiendo olor nauseabundo en los ambientes de nuestra patria" (**El Nacional**, 29-05-88).

"Quieren quemar vivo a Denzil Romero por novela erótica sobre Manuelita", "el libertino escritor venezolano que tiene nombre de antibiótico" (**Últimas Noticias**, 2-6-88).

"Nelson Zapata Espinosa (a) El Caballero Bolivariano, reta a duelo a Denzil Romero, con las armas que elija, en Caracas, Bogotá o Quito, o en cualquier ciudad que elija el difamador" (**El Diario de Caracas**, 9-8-88).

Los ecuatorianos también reclaman por los insultos contra Simón Bolívar, a quien el novelista venezolano calificó de "cornudo jubiloso" (**Últimas Noticias**, 11-6-88).

De modo que se desató la persecución, vinieron las recriminaciones, los insultos y, por supuesto se multiplicaron los lectores y la novela adquirió una rapidísima fama en los países bolivarianos, con sus repercusiones en la madre patria, por supuesto. Lo que a todas luces indicaba que la celebridad del texto era un hecho, independientemente de los razonamientos y quejas de los protestantes y de su jerarquía. Entre quienes lo acusaban de pornógrafo, difamador y perverso deformador de la historia estuvieron, por ejemplo, Pedro Jorge Vera y Alfonso Rumazo González (ecuatorianos), Leopoldo Azancot (español), José Gnecco Mozo y Enrique Pulecio (Colombianos), José Rivas Rivas y Oscar Rojas Jiménez (venezolanos), Y, por supuesto, con el refuerzo crítico de quienes estuvieron a favor de la libertad de escritura, los venezolanos Guillermo Morón y Juan Liscano, además del crítico colombiano José Consuegra, por ejemplo.[6] Puedo recordar también una aguda frase de Igor Delgado Senior, quien en su columna

[6] Información general sobre la polémica y sus repercusiones puede ser consultada en los reportajes "Manuelita Sáenz es ángel pero podría ser demonio" (Manuel Abrizo, El Diario de Caracas, 13-5-88) y "Los libertadores usaban el sexo" (Viviana Gorbato, El Nuevo Perlodista, Buenos Aires, 24 al 30-6-88

semanal, "Fuegos de palabras", saludaba a los aguerridos polemistas con uno de sus acostumbradas parodias lingüísticas: "La Manuela de Denzil es pura paja".

Y más allá de las amenazas de una protesta diplomática formal de Ecuador frente a Venezuela y una querella judicial ante los tribunales limeños, incoada en contra del autor por una sobrina bisnieta de la heroína, la novela llegó incluso a desencadenar aspectos positivos para el re-conocimiento de la supuesta agredida: por expresa orden del presidente Alan García, consiguieron sus restos mortales en las afueras de un cementerio de Paita, a mil kilómetros de Lima; y se comenzó a gestionar en Quito la fundación de un museo para honrar su memoria.

En realidad, este acontecimiento merece un largo capítulo pero baste con estos detalles por el momento, para pasar a los postulados estéticos de tan particular escritor. Obviamente que la razón más importante de su posición sobre la historia y sus referentes radicó en el hecho de moverse en el terreno de la ficción. Asumió perfectamente su misión literaria de invencionero, al afirmar que "la historia no es un tema novelable en sí mismo. No cuento cómo fue, sino como yo quisiera que hubiera sido" (Declaraciones a Susa Dasca, Cambio 16, Madrid, 3-2-88). Idea que completaría luego con las siguientes palabras:

> "Para mí, la historia es un pretexto, un tema literario como cualquier otro que, por sí, junto a la literatura constituye otra forma de articular la realidad, pero cuyos episodios, anécdotas y documentos (parciales o parcializados normalmente, porque siempre han sido y seguirán siendo seleccionados y combinados por los ganadores en contra de los perdedores, como tantas veces se ha dicho), al entrar en el marco de mi trabajo se deshacen para integrarse en una conmixtura nueva, que en sí y *per se*, es un producto nuevo; un *bullebullir* de inferencias, conjeturas, sensaciones, necesidades, vislumbramientos, prejuicios, frustraciones, bondades, perfidias, momentos, espacios reversibles y todo ese mundanal de pequeñas y grandes experiencias que cada uno de nosotros lleva consigo." (**Diario de Montpellier**, p. 123 del manuscrito).

Le manifesté más de una vez que, además de su indudable imaginación desbocada, practicaba la premeditación en todo cuanto escribía. Nada hubiese pasado, por ejemplo, si la "adorable loca" no hubiese llevado el nombre de la heroína. De acuerdo con lo que afirmara en su ponencia de Eichstätt[7], en la que según él se mostraba "desnudo", aparentemente no le agradó que alguna vez describiéramos en una antología su narrativa como "sadomasoquista". A raíz de su inclusión en la antología **Recuento** (1994), a cargo de un grupo de investigadores de la Universidad Simón Bolívar, y en la que se le clasificó como "palabrero", se decía lo siguiente:

> "La narrativa de Denzil Romero muestra a un creador de gran erudición. Sus cuentos y sus novelas ofrecen dos tendencias: lo histórico y lo erótico. Su lenguaje es barroco, hay un gusto por la palabra, por la descripción del detalle, por la repetición constante del adjetivo que califica y caracteriza. A veces la acumulación de palabras y referencias es tan excesiva que hace difícil su lectura, y la anécdota tiende a diluirse. En su narrativa hay un afán de resaltar el mal, la perversión, el lado podrido y miserable del hombre; y una predilección por lo sadomasoquista" (**Recuento**, 1994: 249).

Supuesta acusación a la que ripostó:

> "Pero, dejemos de lado estos excesos imaginativos que me revelan como "un escritor con predilección por el sado-masoquismo". ¿Sado-masoquista yo? ¡Ay, Dios, quién lo diría! Así terminaron considerándome, hace poco, caprichosamente y quizás no tan caprichosamente, unos investigadores y críticos literarios de mi país a la hora de presentar un cuento mío en una reciente antología de narrativa" (Romero, 1999: 182).

---

[7] "Lenguaje, erotismo e historia". En Karl Kohut (edit., 1999), **La literatura venezolana hoy. Historia nacional y presente urbano** (pp. 179-188).

Pero luego, en la informalidad de la conversación de café, aseguraba que nada lo divertía más que lo acusaran de algo, que se comentara su obra. En la misma ponencia referida confirmaba además, sin decirlo explícitamente, que se trataba de un narrador a quien muy bien correspondía el calificativo de "palabrero" dentro del que lo habíamos catalogado. Porque, a su propio decir, y en nuestra opinión, era un verdadero cultor de la palabra,[8] tanto –agregaría yo- que su regusto verbal muchas veces pone en juego la comprensión de la anécdota de algunos de sus textos.

Siempre le manifesté también su habilidad para hacerse notar (hecho que jamás le critiqué y que más bien le aplaudí, por ser uno de los escritores nuestros más sinceros en no negar los fulgores del ego que todo artista guarda consigo). Romero reconocía lo que a otros les da cierta vergüenza aceptar: primero, que escriben con la esperanza de un reconocimiento de los lectores y la crítica y, segundo, que para ello es preciso dedicarse al oficio y no menospreciar la promoción, provenga ésta de la academia o de cualquiera otro medio. Jamás tuvo empacho en reconocer su "Vehemencia para ganar premios y concursos".[9] No por azar había abandonado sin ningún remordimiento su lucrativo ejercicio del Derecho para dedicarse de lleno a la literatura, una vez conocidos los estimulantes elogios que recibiera su primer libro de cuentos (**Infundios**, 1978), con la fortuna incluso de que varios investigadores y/ o escritores de distintas partes se ocuparían de su obra.[10]

---

[8] (Cuando niño)"Las palabras eran para mí, como juguetes. Cada vez que encontraba una nueva, la incorporaba a mi *stock*; la mimaba, la acariciaba letra por letra, sílaba por sílaba; dormía con ella, abrazándola, como si fuera ella un animalito de felpa." (idem, p. 182).

[9] Esta afirmación suya aparece, por ejemplo, en el discurso que pronunciara ante el Consejo Municipal del Distrito Aragua (17-3-84), al ser proclamado "hijo ilustre" de su pueblo natal. El texto completo aparece recogido en su libro **Lugar de crónicas** (1985, pp. 109-126).

[10] Valga recordar, por ejemplo, los trabajos de Guadalupe Mercado Méndez (1997); Antonio Isea (1997, 1999); Isaías Peña Gutiérrez (1980). Su obra ha recibido también la admiración y atención del investigador francés François Delprat y de los narradores venezolanos de generaciones más jóvenes: Cristina Policastro, Alberto Jiménez Ure, Ricardo Gil Otaiza, por ejemplo.

Hoy, apreciada su narrativa desde la ventaja que dan la ausencia y la distancia, es mucho más que obvio el diseño de su particular estética. Buena parte de sus personajes son simultáneamente explosivos y devastadores, sulfúricos, volcánicos desatados, como lo fuera en su entusiasmo el autor que los creo, quien al parecer disfrutaba planteando al lector un reto y una apuesta permanentes. Sus relatos son trenes de palabras que golpean cual martillos incesantes la competencia cognoscitiva del lector. Algo así como jugar con la paciencia lingüística del narratario, a través de tres elementos fundamentales:

1. la selección de un léxico y unas estructuras sintácticas recurrentemente innovadoras, a veces arcaísmos reinventados, revisitados o recuperados de la historia del español.
2. La referencia recurrente a aspectos sexuales y escenas que para algunos especialistas lindarían entre lo erótico y lo porno, pero siempre interesantes.
3. El juego inteligente de ubicarse en determinadas épocas para recrear atmósferas y hacerlas eco y espejo de la contemporaneidad, mediante la técnica del viaje, como él mismo lo confiesa en esa excelente y sabrosa novela autobiográfica que es su todavía inédito **Diario de Montpellier**:

"Toda novela que merezca llamarse tal es itinerante y significa un tránsito, la metáfora de un viaje o, si lo prefiere, el viaje como metáfora. Ella se despliega y se realiza en el espacio-tiempo, un espacio y un tiempo que se hacen y se deshacen a la vista del lector. Por lo demás, admito que para mí el viaje o "lo itinerante" es una imagen recurrente. ...ese *vagavagar* al que soy tan dado, lejos de significar superficialidad en el tratamiento del asunto novelesco, enriquece la narración y le imprime materialidad y validez artística. Y es que la vida misma... entendida o no como novela, es un viaje; un solo viaje desde el nacimiento hasta la muerte. " (p. 149 del manuscrito).

En su escritorio se han quedado varios libros a la espera de editor: una novela sobre las peripecias de Alejandro de Humboldt en nuestras tierras (**Recurrencia equinoccial**), otra, que ya hemos citado en varias ocasiones, extraña, curiosa, el **Diario de Montpellier**, que constituye un texto total, a medio camino entre la novela convencional y otros géneros narrativos, confesional; un inmenso fresco autobiográfico en el que personajes de la literatura y de la vida cotidiana se dan la mano, bajo la dirección de una voz narrativa que igualmente se funde con la del autor concreto del texto. Mediante una estrategia discursiva capaz de sacar de quicio a ciertos preceptistas anclados en las clasificaciones genéricas más ortodoxas, en el **Diario...** el autor se asume a sí mismo como narrador-personaje y deja fluir un interesantísimo caudal de datos muy importantes para el análisis de su obra. Se trata de un texto paródico y absolutamente desacralizador que abarca diversas tipologías: desde el sabroso y convencional chisme y la espontánea nota de diario, hasta la carta, la autobiografía, la exposición conceptual, el cuento, la fábula y la apología. Quedan además dos obras de teatro que jamás se representaron, al parecer debido a la muerte repentina de Carlos Jiménez (**Miranda en el reino** y **El esperpento**), un libro de cuentos (**Un instante en la vida**), una antología de poetas venezolanos que había venido publicando progresivamente y por encargo, a través de la RED (**Poesía persistente**. Venezuela 1846-1996) y, finalmente, otras dos novelas inconclusas, la cuarta entre las que había ofrecido dedicar a Francisco de Miranda, sus peripecias en el marco de la Revolución Francesa (**En el arco de la estrella**) y otra intitulada **Bolívar habla con Bolívar sobre Bolívar**. Del texto que cerraría el periplo del Generalísimo apenas nos dejó un título: "Patria herida en el corazón" y la descripción de un posible argumento: "El fracaso de Miranda frente a la Primera República, el fracaso de las dos expediciones libertadoras, hasta la época actual que es el gran desbarajuste del proyecto mirandino, y en definitiva, del proyecto bolivariano" (El Nacional, 10-09-96, "Yo he sido Francisco de Miranda", entrevista de Rubén Wisotzki).

En síntesis, he intentado formular en este artículo un acercamiento al periplo vital y a la obra de uno de nuestros más interesantes escritores de este fin de siglo. Lo he presentado como siempre lo percibí, juntando lo humano con lo estético y escapándome

en ocasiones de los rigores académicos. Queden estas ideas como el introito para un estudio posterior de la narrativa romeriana, reveladora y abrumante, apasionante y contundente.

ANEXO

Ficha bio-bibliográfica

Denzil Romero

Aragua de Barcelona, 24-07-1938 – Caracas, 7-03-1999.

Abogado (UCV, 1961), Profesor (Instituto Pedagógico de Caracas, 1963)
Narrador, ensayista, antologista y cronista de prensa.

Libros publicados (1977- 1998: 17)

El hombre contra el hombre (cuento, 1977. Caracas: El gusano de luz).
Infundios (cuentos). Caracas: Síntesis dosmil, 1978 (Premio Municipal del Distrito Sucre, 1978)
El invencionero (cuentos). Caracas: Monte Ávila, 1981 (Premio Municipal, Caracas, inédito, 1980; Premio CONAC de Narrativa, édito, 1983)
La tragedia del Generalísimo (novela) Barcelona: Argos Vergara, 1983 (Premio Casa de las Américas, 1983: finalista del Premio "Rómulo Gallegos, 1985). 2ª. Edic., 1984. La Habana: Casa de las Américas. 3ª. Edic., 1985. Caracas: Contexto audiovisual 3. 4ª. Edic., 1987. Caracas: Alfadil.
Lugar de crónicas (crónicas). Caracas: Academia de la Historia, 1985 (incluye "El muchacho que era yo", Premio de Crónica de El Nacional, 1985).
35 cuentistas contemporáneos de Venezuela. Sarajevo: 1985 (Selección, prólogo y comentarios de DR, originalmente publicado en serbo-croata)
Entrego los demonios (novela). Caracas: Alfadil, 1986.
Grand Tour (novela). Barcelona (España): Laia, 1987; Caracas: Alfadil, 1987. 2ª edic. Caracas: Alfadil, 1988.

La esposa del Dr. Thorne. (novela). Barcelona: Tusquets , 1988 (Premio de novela erótica, La sonrisa vertical). Edic. del Círculo de Lectores. Bogotá: Colombia, 1988. Edic. de Alfadil. Caracas, 1989. Reediciones de Tusquets: 1988 y 1990.
Tardía declaración de amor a Seraphine Louis. (cuentos). Barcelona (España)-Caracas: Laia-Alfadil, 1988 (incluye el cuento del mismo título, Premio José Eustasio Rivera, Neiva, Colombia, 1988).
La carujada (novela). Caracas: Planeta, 1990.
Parece que fue ayer (novela). Caracas: Planeta, 1991 ("Primera finalista" en el certamen "Novedades Diana", México, 1991). Edic. de Diana, México, 1991.Edic. de Planeta, Bogotá, 1992.
Códice del nuevo mundo (antología temática de los cronistas e historiadores de Indias). Bogotá: Planeta, 1993.
Tonatio Castilán o un tal Dios Sol. Caracas: Monte Ávila, 1993. (finalista del Premio Planeta, España, 1991)
El corazón en la mano (cuentos). Caracas: Grijalbo, 1993.
Amores, pasiones y vicios de la gran Catalina (novela). Caracas: Grijalbo, 1997
Para seguir el vagavagar (novela). Caracas: Monte Avila, 1998 (Premio Municipal de Caracas, 1999).

Libros inéditos (hasta noviembre de 2000: 8)

Diario de Montpellier (novela)
Recurrencia equinoccial (novela)
Miranda en el reino (cap. de **Grand Tour**, adaptado para teatro por el autor).
El esperpento (Homenaje a Valle-Inclán. Guión y selección de textos de DR).
Un instante en la vida (cuentos)
En el arco de la estrella (novela, inconclusa)
Bolívar habla con Bolívar sobre Bolívar (novela, inconclusa, antes anunciada como **Patria herida en el corazón**).
Poesía persistente (una antología en progreso). Venezuela 1846-1996. (para Compuserve, Selección, prólogo y notas de DR).

Bibliografía

Barrera Linares, Luis (coord., 1994). **Re-cuento**. Antología del relato breve venezolano. Caracas: Fundarte.

Barrera Linares, Luis (1995). **Discurso y literatura**. Caracas: La Casa de Bello.

Delprat, François (1999). "La novela venezolana revisa la historia venezolana. Tres desafíos a la ideología: Adriano González León, Francisco Herrera Luque y Denzil Romero". Ponencia. Simposio "La literatura venezolana hoy". Lieja, Francia: Université de Liège, 24-4-99 [publicada posteriormente en **ALEPH, 14**. Lieja: Universidad de Lieja, Bélgica, febrero de 2000, pp. 7-25].

Isea, Antonio (1998). **Lo barroco y la escritura autobiográfica en La Tragedia del Generalísimo**. Michigan (USA): Western Michigan University. Tesis Doctoral.

Isea, Antonio (1999). **Historiografía y ficción en la narrativa de Denzil Romero**. Barquisimeto: Fondo editorial "Río Cenizo".

Kohut, Karl (edit.1999). **Literatura venezolana hoy. Historia nacional y presente urbano.** Madrid: Iberoamericana.

Liscano, Juan (1995). **Panorama de la literatura venezolana actual.** Caracas: Alfadil.

Mercado Méndez, Guadalupe (1997). **De la mitología y su influencia en La Tragedia del Generalísimo de Denzil Romero**. Montpellier (Francia): Universidad de Montpellier. Tesis Doctoral.

Rivas Rivas, José (1990). **Carta de Manuela Sáenz a su porno detractor**. Caracas: FHE, Universidad Central de Venezuela.

Sambrano Urdaneta, Oscar (1999). **Del ser y del quehacer de Julio Garmendia**. Caracas: Monte Ávila.

Hemerografía

Abrizo, Manuel (1988). "Manuelita Sáenz es ángel pero podría ser demonio". **El Diario de Caracas**, 13-5-88).

Antillano, Pablo (1999). "El maestro". **El Nacional**. Caracas, 14-3-99.

Bermúdez, Manuel (1978). "Los cuentoemas de Denzil Romero". **Suplemento Cultural (Últimas Noticias)**. Caracas, 18-12-78.

Bermúdez, Manuel (1999). "La libertad de conciencia no se enajena". **Papel literario (El Nacional)**. Caracas, 14-3-99.

Dasca, Susa (1988). "Denzil Romero: He querido demostrar con esta novela que los políticos también tienen sexo". **Diario 16**. Barcelona (España), 3-2-88.

Flores, María Antonieta (1999). "Denzil Romero con el poder de sus lumbrerías". **Verbigracia. (El Universal)**. Caracas, 9-1-99.

Gil Otaiza, Ricardo (1999). "Soy un rey, soy un príncipe". **Verbigracia (El Universal)**. Caracas, 13-3-99.

Gorbato, Viviana (1988). "Los libertadores usaban el sexo". **El nuevo periodista**. Buenos Aires, 24/30-6-88.

Hernández D´Jesús, Enrique (1999). "Denzil Romero en adversos milagros". **Papel literario (El Nacional)**. Caracas, 14-3-99.

Jiménez Rojas, Oscar (1988). "Manuelita fusilada" **El Universal**. Caracas, 4-6-88.

Jiménez Ure, Alberto (1999). "Denzil Romero ¿escritor polémico?". **Verbigracia (El Universal)**. Caracas, 22-5-99.

Márquez Rodríguez, Alexis (1977). "Cuenta de libros". **El Nacional**, 1-2-77 (firmado: Gamma)

Peña Gutiérrez, Isaías (1980). "Cuento de Denzil Romero". En **Década 80**. Bogotá (mayo, 1980).

Policastro, Cristina (1999). "En clave de inmenso". **Papel literario (El Nacional)**. Caracas, 14-3-99.

Rivas Rivas, José (1988). "Bellaquería de la literatura". **El Nacional**. Caracas, 17-5-88).

Rumazo González, Alfonzo (1988). "Libro venezolano criticado en Madrid". **El Universal**. Caracas, 4-6-88.

S/f (1988). "Ecuador entero está disgustado por novela erótica sobre Manuela Sáenz". **Últimas Noticias**. Caracas, 11-6-88.

S/f (1988). "Quieren quemar vivo a Denzil Romero por novela erótica sobre Manuelita". **Últimas Noticias**, 2-6-88.

Urrejola, Rafael (1988). "Sociedad Bolivariana de Ecuador pedirá castigo para Denzil Romero". **El Nacional**. Caracas, 29-5-88.

Wisotzki, Rubén (1996). "Yo he sido Francisco de Miranda". **El Nacional**. Caracas, 10-9-96.

El Enfoque Comunicativo y sus implicaciones – Una visión desde la enseñanza de la lengua materna en un marco democrático

Sergio Serrón M.
CILLAB-IPC-UPEL

Resumen

A partir de una revisión de los elementos básicos del enfoque comunicativo (competencia comunicativa, fundamentos teóricos y metodológicos), se desarrollan algunas consideraciones acerca de su funcionamiento en el aula y en la sociedad, para presentar al final algunas breves reflexiones acerca de las posibles implicaciones de una consideración societaria de la competencia comunicativa en función de una cultura democrática apoyada en una cultura comunicativa.

Palabras claves: Enfoque comunicativo, competencia comunicativa, cultura comunicativa, cultura democrática.

Abstract

Starting from a comunicative approach´s basic elements review (comunicative competence, theoretical and methodological basis), some considerations on its functions into the classroon and society are settled, to finally state some briefly reflections on possible implications of the comunicative approach´s societary deal on dependence of a democratic culture based on a comunicative culture.

Key words: Comunicative approach, comunicative competence, comunicative culture, democratic culture.

Introducción

El tema del enfoque (preferimos esta denominación a método o programa) comunicativo ha sido habitual en la enseñanza e investigación en lenguas dos. No obstante, aunque son muchos los trabajos y programas que hablan o se orientan en esta dirección, en el campo de nuestra lengua materna parece no haber recibido igual atención,. En este artículo haremos algunas reflexiones acerca de los alcances teóricos y metodológicos del enfoque comunicativo en esa área, centrando nuestra atención en su referente natural: la competencia comunicativa. Finalmente, nos ubicaremos en el marco social e ideológico en que hemos venido trabajando últimamente y haremos una breve reflexión sobre un aspecto que profundizaremos en otro trabajo: la competencia se concreta en una cultura comunicativa y ésta, a su vez, en una cultura democrática, objetivo natural de la educación tal cual lo expresa la Constitución de nuestra República Bolivariana*.

Lo que nos une (y nos separa): enseñanza de lengua materna y de lenguas extranjeras

Este apartado está vinculado, algo más que en el título, con Antonini (1995b): lingüistas, profesores de lenguas (materna y segundas) y otras disciplinas, estamos enfrentados a problemas que confrontan soluciones muchas veces comunes (Vid también Serrón, 1998b). Durante mucho tiempo, la existencia de una frontera insuperable, no sólo en cuanto a objetivos, teorías y metodologías, sino también, en cuanto a aspectos ideológicos, hizo transitar caminos que parecían inconciliables. Sin embargo, con la insurgencia de la lingüística aplicada, la enseñanza de la lengua materna recibe y adapta algunos modelos exitosos de la enseñanza de segundas lenguas, entre ellos, el comunicativo. Por esa razón, en las próximas páginas, vincularemos los aportes teóricos y metodológicos en ambas modalidades con el fin de comprobar que tienen mucho para compartir.

* En virtud de la intención de poner al alcance del lector una amplia gama de información actualizada sobre los aspectos tratados, el texto abunda en referencias bibliográficas que puedan ser consultadas. De la misma forma, las citas textuales y las notas al pie de página pueden contribuir a esa visión diversa. No obstante, una lectura menos profunda puede omitir estos elementos.

Varios autores se han referido a la relación entre lengua materna y lenguas extranjeras. Valenzuela (1971) expresa:

> La aplicación de la lingüística, de la tecnología y de los resultados incipientes de la investigación sobre los procesos de aprendizaje ha dado ya frutos apreciables en la enseñanza de idiomas (del lenguaje como segunda lengua). La teoría formulada por R. Lado referente al aprendizaje de otro idioma distinto de la lengua materna, ha servido de inspiración para este trabajo." (1971, p. 10,).

No obstante, más adelante puntualiza: "El aprendizaje de un segundo idioma y su didáctica difiere, sin embargo, en puntos esenciales, del aprendizaje de la lengua materna y por ello no se trata de un paralelismo, pero es justo reconocer su capacidad sugeridora" (Op. cit. p. 10-11, subrayados nuestros).

Bouton, por su parte, señala: "El reconocimiento de las aportaciones de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua extranjera podían ser traspuestas provechosamente a la problemática de la enseñanza de la lengua materna" (1982, pp. 10-11)

Quilis (1978) en forma similar, afirma : "En nuestra opinión, muchos de los logros de la lingüística aplicada [a la enseñanza de segundas lenguas] podrían tener una consecuencia inmediata en la enseñanza de la primera lengua".

Páez, al que nos referiremos más adelante con mayor detenimiento, se muestra partidario de recurrir a la metodología señalada para las lenguas extranjeras:

> Es indudable que mientras más conocimiento se acumule acerca de la adquisición de la lengua materna (e incluso de sus semejanzas - más que de sus diferencias - con la adquisición de una segunda lengua) mayor es la probabilidad de hacer más efectiva la enseñanza idiomática." (1985, p. 31).

Y más adelante dice: "La anterior no es una metodología novedosa; por el contrario es la metodología típica de la enseñanza idiomática de lenguas extranjeras en las tres últimas décadas." (Op. cit. p. 37). Finalmente señala "Aun cuando la proposición de Van Ek [Nivel Umbral - infra] se refiere exclusivamente a estudiantes de lenguas extranjeras, creemos que la misma puede adaptarse para satisfacer las orientaciones de la enseñanza comunicacionalista de la lengua materna" (Op. cit. p. 125).

Es de destacar que algunos autores han expuesto fundamentadas observaciones a la aceptación en lengua materna sin más de los modelos de lenguas extranjeras, como ya vimos en las citas de Valenzuela. Entre otros, se destaca Obregón:

> Es preciso señalar que hemos observado cierta intuición de este enfoque en la opinión de colegas que buscan solución al problema de la enseñanza de la gramática materna, por ejemplo, al enfocarla como extranjera; pero desconocen la disciplina que ha desarrollado la base teórica y los métodos apropiados. En realidad, los problemas de aprendizaje que presenta una segunda lengua son muy diferentes de los de primera" (1988: p. 84).

Pero también, desde el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, se subrayan similitudes y diferencias: "La interrogante que a menudo se plantea es si enseñar una segunda lengua es lo mismo que enseñar lengua materna. Varias investigaciones podrían dar la respuesta: sí y no" (Gibbons, 1993: 9)[1]. Por su parte, Marcos M. y Sánchez (1991, pp. 37-38) las separan tajantemente, aunque hay que establecer que estos autores no distinguen entre adquisición y aprendizaje.

[1] Vid: Gibbons, 1993 Capítulo 2, especialmente pp. 10 y 11, Gaonac'h, 1987, pp. 188 y ss., y Ravera, 1990, pp. 13-16.

Una tercera posibilidad - poco explorada – de conexión entre estas modalidades deviene interesante tanto desde el punto de vista teórico como metodológico: la enseñanza sistemática de una de las lenguas a hablantes bilingües (por ejemplo adolescentes hispanos en Estados Unidos). Valdes (1978) y Faltis (1990), entre otros, señalan similitudes y diferencias de esta modalidad con las dos anteriores y sería muy fructuoso en el futuro, revisar esta trilogía desde diversas ópticas.

En resumen, a lo largo del tiempo diversos especialistas en diferentes lenguas maternas, han recurrido a la enseñanza de lenguas extranjeras para buscar desde sugerencias didácticas hasta principios teóricos y metodológicos, sin dejar de percibir sus respectivas especificidades, pero subrayando sus conexiones y sus aportes. En la misma forma, los especialistas en Lengua 2, han mantenido contactos cada vez más productivos con la lingüística en general y, sus acercamientos con nuestra área, han sido evidentes.

En las siguientes páginas, abordaremos el enfoque comunicativo, sin duda, uno de los más definidos puntos de encuentro.

El enfoque comunicativo

Con relación al enfoque comunicativo no son muchas las definiciones precisas que podemos encontrar, ni en lenguas extranjeras ni en segundas lenguas[2]. Por el contrario, como se ha investigado en segundas lenguas, son muchas las incoherencias, confusiones e

[2] Recordemos que lengua dos ("cualquier sistema lingüístico adquirido después de la lengua materna") se divide en lengua extranjera (segundo sistema lingüístico adquirido fuera de su contexto de uso, por ejemplo, el inglés que se aprende en Venezuela) y segunda lengua (segundo sistema lingüístico adquirido en su contexto de uso, francés aprendido por un inmigrante en Francia) (vid, Serrón, 1993).

[3] Hemos hecho nuestras referencias, preferentemente, dentro del campo de enseñanza del español como lengua materna. Con relación a otras modalidades del español (lengua extranjera) y de otras lenguas, las referencias son mucho más abundantes pero no agregan a la idea central: enseñar para comunicarse, sino que introducen matices que distinguen unas de otras, tampoco son más específicas en cuanto a arriesgar una definición, en general, como señalamos, describen. Vid también Arnáez (1989 y 1993), Serrón (1989) y sus bibliografías.

ignorancias que todavía hoy imperan. La mayor parte de los trabajos prefieren describir que definir[3]: "Éste [el contenido] es el componente más trabajado y elaborado de un método comunicativo" Sánchez, (1987, p. 24). Un acercamiento lo establece el mismo autor: "Un método comunicativo no hace sino apoyarse en esta realidad ["el énfasis en la lengua como instrumento de comunicación"] y en el razonamiento que la analiza y la explica para justificarse a sí mismo" (p. 23).

Páez resume muy acertadamente:

> El modelo que hemos elaborado en este trabajo requiere de la cuidadosa implementación de quienes estén convencidos de que enseñar la lengua materna es enseñar a comunicar. Y enseñar a comunicar es enseñar a actuar lingüísticamente de manera satisfactoria para un colocutor y/o un espectador, en función de una meta y en adecuación a un contexto social determinado. Como tal, esta actuación implica el manejo de instrumentos lingüísticos, procedimientos retóricos y normas de valoración e interpretación comunicacionales. En la base de esta actuación está el desarrollo cognoscitivo. Enseñamos escolarmente la lengua materna para enseñar a pensar, para aprender a ser inteligentes y a ser sensibles a nuestro mundo humano y material, para obtener socialmente el beneficio de una participación crítica, leal y creadora, para ser libres. (1985 p. 136).

Lomas y Osoro señalan los objetivos generales del área (lengua materna) con una orientación netamente comunicativa:

> · Por una parte, su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos.
> · Por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación, que ligan los usos orales, escritos o iconográficos, así como los procesos cognitivos de

> adquisición y desarrollo del lenguaje, a sus contextos de producción y recepción. (1994, p. 22).

Luego, precisan la aplicación del concepto esbozado en el título del volumen **(El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua)**:

> Frente a la obsesión por el análisis minucioso y preciso del objeto formal que es el sistema de la lengua (competencia lingüística), se trata ahora de que los alumnos y las alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en el que el uso comunicativo se produce (competencia comunicativa) (Op. cit. pp. 22-23).

El enfoque comunicativo busca desarrollar, desde todo punto de vista, la competencia comunicativa, por lo cual, antes de entrar en terrenos teóricos y metodológicos más concretos veremos en el apartado siguiente, algunos aspectos relacionados con dicha noción y sus alcances.

La competencia comunicativa

En las líneas siguientes, haremos algunas precisiones acerca del concepto de competencia comunicativa, su delimitación y caracterización.

Tres vertientes alimentaron la idea original (vid Canale y Swain,1980-1988, Medina - 1990 y M. Llobera et al, 1995): Halliday y Hassan (1989) - continuadores de Firth y en buena medida de Malinowski (antropólogo al que la lingüística debe conceptos y desarrollos fundamentales en el camino de la contextualización y de los enfoques éticos y émicos), Hymes (1972/1995)– que la introdujo y fundamentó -, y, finalmente Austin (1962) y Searle (reed. 1990). Por su relevancia en nuestro tema, nos centraremos en los aportes de Hymes y su impacto inmediato.

Su primer trabajo en esta dirección fue presentado en un simposio internacional sobre niños con discapacidades cerebrales y

abrió un camino interesante e insospechado. Para él, **competencia comunicativa** es lo que un niño debe saber sobre el habla más allá de las reglas de la gramática y del diccionario, para llegar a ser miembro de una comunidad (o, interpretado y aplicado en el campo de lenguas segundas, lo que un extranjero debería aprender en cuanto a las actividades verbales de un grupo para poder participar en forma directa y apropiada en dichas actividades):

> Hemos pues de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiera la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, en qué forma. En resumen, el niño se hace capaz de poseer un repertorio de actos de habla, tomar parte en sucesos de habla, y de evaluar sus logros por medio de otros. Esta competencia, aún más, forma parte integral de las actitudes, valores y motivaciones relacionados con la lengua, sus características y usos, y forma parte integral de la competencia para, y las actitudes hacia la interrelación del lenguaje con el otro código de la conducta comunicativa. /.../ La adquisición de tal competencia se nutre, por supuesto, de la experiencia social, las necesidades y los motivos, temas candentes que, en si mismos, son una fuente renovada de motivos, experiencias y necesidades. Rompemos de forma irrevocable con el modelo que restringe el diseño de una lengua a dos facetas, una relacionada con el sentido referencial y otra con el sonido y que define la organización de la lengua como consistente meramente en reglas que conectan aquellas dos. Este modelo implica que la única función del habla es la designación, como si las lenguas nunca hubiesen estado organizadas para el lamento, la alegría, la súplica, la advertencia para proferir aforismo, invectivas /.../. Un modelo adecuado de lenguaje debe diseñar éste dirigiéndolo hacia la conducta comunicativa y la vida social. (Hymes, 1995. p. 34/5).

De esa manera, una teoría de la competencia comunicativa deberá incluir conocimientos de cuatro tipos:

- un factor gramatical que establecería si algo es formalmente posible y hasta qué grado,
- un factor psicológico (cuya inclusión es discutida por Canale y Swain, 1988, p. 70) que establecería si algo es factible en función de la información humana procesada,
- un factor sociocultural que establecería en qué medida algo es apropiado en relación al contexto en el cual es usado y evaluado (en términos de Canale y Swain cuál es el significado social o el valor de una determinada oración),
- un factor probabilístico (término de Canale y Swain) es decir, si efectivamente ocurre. Si bien la competencia comunicativa no puede basarse exclusivamente en lo que tiene lugar no puede ignorarlo ya que algo que cumpla las condiciones anteriores (gramaticalidad, factibilidad, propiedad) pero que no ocurra efectivamente, debe ser considerado muy cuidadosamente a la hora de validarlo. Sobre este particular, Hymes señala explícitamente que el conocimiento de un sistema lingüístico y sus usos varían de un hablante a otro, por lo tanto los usos (y los juicios sobre los usos de los demás) "reflejan el conocimiento de cada uno" (Op. cit. p. 49).

A partir de lo anterior, Canale y Swain (1980, vid también Canale, 1995 especialmente p. 71 y ss y la revisión de Llobera, 1995) lo estructuran para su mejor comprensión y utilización en el campo específico de la enseñanza de lenguas extranjeras. Reconocen, en una primera versión, tres (sub-)competencias:

- gramatical (que en forma amplia correspondería a una competencia lingüística integral o en el código lingüístico) "relacionada con el dominio del código verbal, Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica" (Llobera, 1995: 66-67),
- sociolingüística (que atiende a los diversos aspectos relacionados con los códigos sociales y los roles inherentes)

"reglas socioculturales de uso y reglas del discurso" (ídem: 67), y, finalmente,
estratégica (que se determina en el manejo de estrategias que buscan mejorar la comunicación o superar las fallas de la comunicación): dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que puedan utilizarse por dos razones principalmente (a) compensar los fallos de la comunicación debidas a condiciones limitadoras en la comunicación real / .../ y (b) favorecer la efectividad de la comunicación (por ejemplo, hablar de forma lenta y baja deliberadamente con intención retórica (ídem: 70).

En una segunda versión (1983, citada por Llobera, 1995) agregan una cuarta sub-competencia: la discursiva, centrada en los conceptos de coherencia y cohesión (aspectos que en la tradición lingüística venezolana reciente cuenta con valiosos aportes y que deberían ser revisados en este marco): "modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros" (ídem: 68).

Moirand (1982) - en el ámbito europeo - reconoce también cuatro (sub) competencias: lingüística (en términos tradicionales), discursiva (que se determina en el manejo de los distintos tipos de discursos y situaciones), referencial (conocimiento del mundo) y sociocultural (basada en el manejo de reglas sociales y normas de interacción).

Siempre en el ámbito del Viejo Mundo, resulta interesante e imprescindible referir el exitoso Proyecto Lingüístico (pero en un marco político y cultural) del Consejo de Europa. Van Ek – uno de sus ideólogos – colocó como objetivo para la enseñanza de las lenguas extranjeras, la "habilidad comunicativa" (Communicative ability):

> The overtly stated aim of foreing language teaching/ learning is nowadays almost invariably the ability to communicate. This ability may be referred to by means of a variety of terms but it is always the ability to use the foreign language for purposes of communication that is considered to be the essential object of foreing language

> teaching and learning. The concept of communication is, of course, not restricted to oral face-to-face communication but covers the full range of interactional language activities, including text-interpretation" (Van Ek, 1986 p. 33)

Identificó seis componentes o competencias (algunos coincidentes, o parcialmente coincidentes, con los anteriores): lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social.

Es interesante complementar esta visión "pedagógica" con la definición de "competencia comunicativa" que con fines también estrictamente pedagógicos (en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras) utilizó Savignon (1972 y otros):

> used the term communicative competence to characterize the ability of language learners to interact with other speakers, to make meaning, as distinct from their ability to perform on discrete-point tests of grammatical knowledge (Savignon, 1990, p. 264)

Una propuesta integradora es la de Lyle Bachman (1995) quien reconoce dos «competencias de la lengua», organizativa "habilidades involucradas en el control de la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, comprender su contenido proposicional y organizarlo para formar textos" (: 110), (incluye una competencia gramatical – vocabulario, morfología sintaxis, fonología, ortografía - y textual – cohesión y otra retórica) y pragmática: "actos y funciones que se intentan realizar /.../ y su adecuación (112), incluye una competencia ilocutiva y otra sociolingüística.

Elementos (sub-competencias) componentes de la competencia comunicativa

En las próximas páginas describiremos con un poco más de profundidad los elementos componentes de la competencia comunicativa en una visión integrada, intentando seguir, parcialmente, las diversas taxonomías vistas, pero sin dejar de reconocer sus limitaciones, las posibilidades de hacer otras más reducidas o más amplias[4], el carácter eminentemente teórico de algunas descripciones o las observaciones que, sobre el particular, hace Berutto (1979, p.

71). En conjunto, permiten comprender mejor el proceso de una enseñanza comunicativa que busca desarrollar un usuario "capaz de ...".

[4] La lista podría enriquecerse con otras subcompetencias como, por ejemplo, la cronémica a la que hizo referencia recientemente Miquel Lloberas en un seminario en Brasil, o la escritural u otras.

Competencia lingüística:

> Por competencia lingüística nosotros queremos dar a entender la habilidad de producir expresiones significativas formadas en acuerdo con las reglas del lenguaje en función de y respetando su significado convencional. Por "significado convencional" queremos dar a entender el que un hablante nativo podría normalmente atribuírsela a una expresión cuando la utiliza en forma aislada [es decir sin los significados derivados de contextos especiales]" (Van Ek, 1986, 39 - traducción nuestra).
>
> Capacidad de producir e interpretar signos verbales/.../ implica no solo la facultad de comprender y de producir una cantidad ilimitada de oraciones nuevas sino también la capacidad de reconocer las oraciones mal formadas y eventualmente interpretarlas (vid infra competencia estratégica)" (Serrón, 1993, p. 10).

Canale (bajo la denominación de «gramatical» 1995: 66/7) la relaciona con el código lingüístico verbal y no verbal (características y reglas del lenguaje como vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica.

Podría subdividirse en varias: fonológica, semántica, sintáctica y, suprasegmental. Es interesante señalar que algunos autores incluyen la paralinguística, infra) y para Berutto y otros, la suprasegmental formaría parte de la competencia "paralingüística":

"capacidad de variar las características prosódicas del significado/.../ según códigos 'paralingüísticos' que cubren el 'espacio' de comunicación fónica no agotada en la frase" (idem. idem).

Competencia paralingüística (competencia de la actuación): la capacidad de acompañar o sustituir los mensajes verbales con acciones corporales. Podríamos subdividirla en kinésica y proxémica. La primera se refiere a los signos "gestuales": señas, mímicas, actitudes de la cara o el cuerpo, movimientos varios del cuerpo. La segunda se refiere a la capacidad de modificar las distancias interpersonales y las posiciones espaciales según la naturaleza del acto comunicativo, la situación, los roles y otros elementos. Como hemos señalado, algunos autores, como Canale la incluyen dentro de la lingüística o gramatical.

Competencia pragmática: capacidad de integrar las competencias anteriores para lograr un acto comunicativo adecuado a la situación y a la propia intención. Hemos señalado que Bachman (1995) le da un carácter fundamental, aunque la define y caracteriza en forma similar: "las relaciones entre estos signos y los referentes por un lado, y los usuarios de la lengua y el contexto de comunicación por otro" (: 112). Reconoce dos competencias pragmáticas: la ilocutiva y la sociolingüística. También hemos destacado, como lo hace Lloveras, que el carácter central de la capacidad y habilidad pragmática está en producir actos coherentes y cohesionados. Se conoce también como **Competencia performativa**: capacidad de realizar el acto comunicativo con las funciones y los fines deseados, en otras palabras: producir actos exitosos. Para algunos autores (por ejemplo Van Ek, Op. cit.) la competencia sociolingüística cubriría aspectos relacionados con la competencia pragmática y, eventualmente, la performativa: "the communicator will have to be aware of ways in which the choice of language forms - the manner of expression - is determined by such conditions as setting, relationship between communication partners, communicative intention" (Op. cit. p. 35 y capítulo 8 pp. 41 - 46).

·**Competencia discursiva**: permite vincular e integrar las frases en el contexto lingüístico e interactuar eficazmente en discusiones, narraciones, formulación de preguntas, iniciación de una conversación,

BEST COPY AVAILABLE

realización de promesas, solicitudes, órdenes. En palabras de Van Ek "capacidad de usar estrategias apropiadas en la construcción e interpretación de textos" (Op. cit. p. 47, traducción nuestra). Algunos sociolingüistas la denominan **textual:** "capacidad de vincular e integrar las frases en el contexto lingüístico" (Berutto, 1979, p. 72).

Competencia sociocultural (sociolingüistica en otros autores): capacidad de reconocer las situaciones sociales y las relaciones de roles. Se vincula con "la capacidad de concebir significados propios de una cultura determinada y de conocer los rasgos que caracterizan a cada elemento de esa cultura, aplicando, para ello, las categorías propias de esa cultura específica" (Berutto, 1979, p. 71). Es importante señalar que Hymes integra su teoría de la competencia sociocultural con su propuesta de una etnografía del habla en la que define el sistema de factores y reglas que predeterminan la comunicación (incluso la lingüística) en un grupo y que son la base del significado social de cualquier oración (vid Canale y Swain, op . cit. p. 70). En los eventos lingüísticos, se tiene en cuenta: participantes, contexto (temporal, físico, psicológico y cultural), forma lingüística, tópico, propósito, canal, códigos, norma de interacción e interpretación, géneros (vid Hymes (1974a y 1974b, en este último, pp. 65 y ss.). Todos estos elementos deberán ser considerados en cualquier propuesta de aplicación de desarrollo de la competencia comunicativa. Para Bachman, que, como vimos la integra en la pragmática, es

> la sensibilidad hacia las convenciones de la lengua o el control de éstas, que están determinadas por las características del contexto específico en que se utiliza la lengua; esta competencia nos permite realizar funciones lingüísticas de modo que sean adecuadas al contexto. / .../: sensibilidad hacia diferencias de dialecto o variedad, hacia diferencias en registro y naturalidad, y la habilidad para interpretar referencias culturales y el lenguaje figurado. (1995: 116).

Competencia social. Como señala Gumperz (1982): "La comunicación es una actividad social que requiere los esfuerzos coordinados de dos o más individuos" (p. 1, traducción nuestra). Esto implica una competencia fuertemente vinculada con otras (por ejemplo, la

denominada - fuera de nuestro cuadro - como sociolingüística y la discursiva), no obstante, por su carácter, es mucho menos "lingüística" y se vincula con la personalidad del usuario: el deseo de interactuar incluye motivación, actitud y confianza en sí mismo y la habilidad de interactuar comprende empatías y la capacidad de manejar situaciones sociales (Van Ek - op cit - capítulo 12). Esta competencia ha recibido una atención especial en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y es evidente que en lo referente al desarrollo escolar de la lengua materna es fundamental.

Competencia estratégica (término creado por Canale y Swain, op. cit): se refiere a las estrategias utilizadas para mejorar la comunicación o para compensar las fallas surgidas en ella, debido a factores limitantes en la comunicación real (por ejemplo "ruido") o la incompetencia en alguno de los factores anteriores por parte de los participantes: "capacidad de comprender el mensaje cuando alguna de las [competencias] anteriores son deficientes en una determinada situación" (Martín, 1987, p. 47, vid, también, a Bachman, 1995). Sería muy importante desarrollar con mayor profundidad el estudio y caracterización de esta competencia así como su impacto tanto en la formación de un usuario comunicativamente competente (problema de la escuela) como de un ciudadano con cultura democrática (problema de la sociedad-infra).

Competencia intercultural. En algunos trabajos en proceso sobre el tema de la competencia estratégica estamos intentando vincularla con una intercultural (vid Oliveras 2000 y Sercu, ed. 1995). Esta competencia "identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas...La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya". (Meyer citado por Oliveras 2000: 38). Ambas reunidas o separadas enmarcarían aspectos fundamentales de la cultura democrática y comunicativa a la que dedicamos especial atención[5].

En resumen, la noción de competencia comunicativa (objetivo de este enfoque y de los programas de lengua) se constituye en un

BEST COPY AVAILABLE

importante constructo teórico que sirve de base para investigaciones, en el campo de lingüística aplicada, sociolingüística, lingüística textual, pragmática y otras. Abarca aspectos multidisciplinarios: semióticos (lingüísticos y paralingüísticos), pragmáticos, etnográficos, sociales, culturales, psicológicos (actitudinales, incluyendo motivacionales). Varias de las (sub)competencias estudiadas, son a la vez, interdisciplinarias (por ejemplo, la estratégica vincula aspectos lingüísticos con psicológicos, la intercultural, lingüísticos, culturales y políticos). Resulta imprescindible, entonces, mantener una concepción amplia y clara en el momento de elaborar programas, preparar y entrenar docentes y planificar la actividad en el plantel.

El Enfoque Comunicativo: del Consejo de Europa a la propuesta de Páez

Hemos establecido que el enfoque comunicativo propicia el desarrollo de la competencia comunicativa. Debemos detenernos brevemente en la descripción de procesos históricos y científicos que llevaron a su consolidación y, en esa dirección, empezaremos con algunas referencias históricas, para luego ver detalles de su funcionamiento. Por la naturaleza misma de este trabajo, no ampliaremos aspectos concretos en cuanto a planificación, actividades, evaluación, (vid bibliografía final y, especialmente, en Páez, 1985, Lomas y Osoro, (ed.) 1994).

---

[5] En dos contextos diferentes hicimos algunas observaciones acerca del funcionamiento de esta competencia en un marco democrático. En el III Encuentro Brasileño de Profesionales del español (Belho Horizonte, octubre 2000, vid Serrón 2000a, frente a la tendencia a plantear un Brasil bilingüe y bicultural, hablamos de una América Latina intercultural; lo que es una diferencia sustancial en la percepción. En la misma dirección en el I Congreso Intercultural Bilingüe – El Mácaro, noviembre 2000 (Serrón 2000b), proponíamos no un proyecto intercultural bilingüe para nuestras comunidades indígenas, sino una educación nacional intercultural que implicaría una cultura democrática **nacional** acorde con los preceptos constitucionales.

Suelen reconocerse dos grandes corrientes en la presentación del enfoque en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, desarrolladas, como hemos visto, mucho antes que en la enseñanza de lengua materna y con resultados y evaluaciones mucho más completos y complejos. Una, de origen europeo, inspirada en la llamada Escuela de Edimburgo con un componente lingüístico, político y planificatorio evidente y, por el otro lado, la corriente norteamericana, con un sentido más pedagógico (Stern, 1981 y 1983, Savignon, 1990).

A continuación, procederemos a una somera revisión de la labor lingüística actualizada del Consejo de Europa (en adelante **CdeE**). Este organismo internacional generó, en conjunto, una propuesta coherente, completa e importante tanto por los alcances de la misma como por su aplicabilidad a otras modalidades de la enseñanza de la lengua. Nos extenderemos un poco por que, pese a su presentación en el trabajo de Páez (1985) y en otros, no es bien conocida entre los docentes e investigadores de lengua materna.

El **CdeE** empieza a desarrollar su acción a principios de los 70 con la participación de varios países agrupados en la Comunidad Económica Europea, y la presencia de observadores de otros continentes. En los primeros años de actividad se establecen las bases de acción conjunta y se definen los límites respectivos. Posteriormente se producen, entre otros materiales básicos, la serie conocida como **Nivel Umbral**, tal vez el más efectivo logro en pro de la comunicación entre los pueblos. Finalmente se da comienzo a un conjunto de talleres, amplios tanto en su temática como en la participación, cuyas actas y materiales han constituido una base fundamental para la organización de labores de preparación de docentes y entrenamiento en servicio.

El principio fundamental, como vimos, es el de enseñar para comunicarse: «Teaching to understand and use language in a meaningful way for one's purposes, will have to encourage learners to understand and use language however restricted this will remain.» (Edelhoff, 1985, p. 37). Es importante destacar que este principio fue refrendado tanto en reuniones político-administrativas como en reuniones técnicas (lingüístico-educativas), lo que implicó, sobre todo, una voluntad política definida que puede servir de modelo a nuestros esfuerzos. Sobre esa base se diseñó un conjunto de importantes medidas que adoptó el

BEST COPY AVAILABLE

CdeE orientadas hacia: (a) la enseñanza de idiomas modernos en educación compulsiva con el propósito de lograr una eficiente comunicación; (b) la enseñanza a los emigrantes y sus familias de la lengua del país huésped, y el fortalecimiento, a la vez, de su lengua materna; (c) la enseñanza de idiomas modernos con multimedios a adultos, universitarios y otros niveles de educación voluntaria; y (d) la preparación de personal docente capacitado.

A partir de 1972, Wilkins (vid Wilkins, 1972, 1974 y 1976) desarrolló la idea de un **Programa Nocional** (Notional Syllabuses) que se centra en aquellas nociones generales y específicas que el sujeto aprendiz quiere expresar en la lengua objeto: «The way in which the grammatical system is applied in the actual process of communication depends on features of the individuals involved, the setting in which the communication takes places and the purposes of the users» (Wilkins, 1974, p. 4).

En función de esos principios y de los objetivos presentados anteriormente, el **CdeE** (vid los trabajos de Van Ek, Trimm, Slagter) diseña un «marco conceptual para un sistema europeo de unidades para la enseñanza de lenguas» (Slagter, 1979, p. vii) que servirá de referencia obligada para la serie de Nivel Umbral: «el nivel más bajo de dominio general de una lengua extranjera, que se ha de incorporar a un sistema de unidades acumulables». (Slagter, 1979, p. 6):

> what learners have to be able to do in a foreign language if they wish to be able to cope, linguistically speaking, in temporary contacts with foreign language speakers in everyday situations, whether as visitors to the foreign country or with visitors to their own country, and to establish and maintain social contacts". (Trimm, 1986, p. 91)

El Nivel Umbral constituye una batería de instrumentos dirigidos a un público con necesidades específicas y motivaciones muy determinadas. Las necesidades comunicativas de turistas y visitantes están centradas en aspectos de la vida (y comunicación) diaria en otra sociedad, a partir del presupuesto básico de que el sujeto sólo vivirá una integración parcial y relativamente corta, sin participación (o casi sin participación) en otros aspectos (por ejemplo, vida académica,

actividad laboral, relaciones afectivas extensas). No obstante, debe tenerse en cuenta que un objetivo fundamental es promover la libertad de movimientos y los contactos humanos que se establecen sobre la base de la comprensión, el conocimiento y la tolerancia de las distintas identidades culturales:

> It will be seen that communication is not limited to buying stamps, rail tickets, ordering meals and otherwise coping with the details of a tourist's existence. In promoting freedom of movement we are equally, perhaps more, concerned that human contacts should be established, that these human contacts should not only bring people together on the basis of their universal humanity but should also lead to an increased understanding and awareness and tolerance of each other's cultural identity. (Trimm, 1985, p. 20 -).

El primer Nivel Umbral fue preparado por Van Ek (1975) para el inglés (fue seguido por textos similares para todas las lenguas nacionales europeas y las más importantes regionales, como, por ejemplo, el catalán) y consistió en: (a) un inventario de conceptos y (b) una lista de rasgos gramaticales básicos).

Los fundamentos teóricos son los siguientes (vid Trimm y Svanes):

1. Centra la atención en el contenido más que en la forma del lenguaje.
2. Todos los contenidos del programa deben estar relacionados y ser relevantes a las necesidades lingüísticas (mejor dicho, comunicativas) del aprendiz.
3. El programa de funciones lingüísticas, nociones generales y específicas deriva del análisis de esas necesidades objetivas.
4. Debe incluir los aspectos gramaticales imprescindibles para posibilitar la comprensión y expresión de estas funciones y nociones.

Se distinguen estos componentes (vid, entre otros, Trimm, 1986, Páez, 1985, Serrón, 1989, 1991 y 1993):

* situaciones en las que el lenguaje será usado: "complejo de condiciones extra-lingüísticas que determina la naturaleza del acto lingüístico" (Slagter, 1979, p. 11). Esta situación consta de cuatro componentes básicos: papel social y papel psicológico (neutralidad, ecuanimidad, simpatía y antipatía) que el hablante desempeña, situación en la que se usa la lengua y temas que desarrollará.

* los tópicos que se tratarán (y sobre los cuales se procederá a la "negociación" – infra - vid Van Ek, 1986, pp. 71 y ss., Richterich, 1985 y Holec, 1981);

* las actividades lingüísticas en las que el aprendiz podrá verse involucrado a partir de las cuatros destrezas fundamentales (hablar, oír, leer y escribir); En este aspecto deberá considerarse lo expuesto, y ampliado por Páez, en cuanto a "destrezas" (infra) así como las limitaciones que identificó Savignon (1990: 262 y ss).

* las funciones lingüísticas que él realizará; por ejemplo, dar o pedir información, expresar actitudes y estados intelectuales y su comprobación, expresar actitudes y actos morales y su comprobación, persuadir y hacer uso social de la lengua (recuérdese el objetivo - nivel umbral para una lengua extranjera),

* las especificaciones del conocimiento (behavioural specification) que se estará en capacidad de hacer con respecto a cada tópico;

* las nociones generales que el aprendiz podrá manejar;

* las nociones relacionadas con tópicos específicos que él estará en capacidad de usar;

* las formas lingüísticas que él podrá utilizar,

* el grado de destreza con la cual deberá actuar quien está aprendiendo.

Como se puede apreciar, el Nivel Umbral es el resultado final de un largo proceso de planificación y estudio. En este programa (término que, como hemos visto, Wilkins prefiere usar en lugar de método), el interés se centra en las decisiones sobre qué enseñar más que sobre cómo enseñar.

Dos aspectos fundamentales también son tenidos en cuenta:

1. El desarrollo de la motivación: "Un requerimiento básico es que el estudiante quiera aprender» (Van Ek, 1985, p. 30, traducción nuestra), y

2. una actitud positiva: "La enseñanza comunicativa requiere un docente que se vea a sí mismo como un facilitador, un consultor y un consejero antes que un instructor y un asesor." (Edelhoff, 1985, p. 38, traducción nuestra). Esa actitud positiva debe estar apoyada (vid Edelhoff, op cit) en un completo (o lo más completo posible) conocimiento de la lengua y de la cultura (cuando sea el caso no sólo de la lengua objeto sino también de la del aprendiz), de las teorías aplicables y de una disposición ideológica. En esta última dirección, los docentes deben estar listos para aceptar que comunicación es libre interacción entre pueblos de distintas capacidad, razas y bases socioculturales y que comunicación en lenguas extranjeras, especialmente, "es para la comprensión internacional, [promoción de los] derechos humanos, desarrollo democrático y enriquecimiento personal" (Edelhoff, op cit, p. 38, traducción nuestra).

El Programa Comunicacional Integral de Iraset Páez Urdaneta

Muy relacionado con la proposición del Consejo de Europa, a la que dedica buena parte de su trabajo, está el programa comunicacional integral que plantea Páez (1985). Debe señalarse que es la única propuesta realmente "integral" que se ha dado en el país, tanto con un enfoque comunicativo como en general. En ese sentido, la mayor parte de los trabajos que conocemos - por cierto muchos de alta calidad, y además muy sugerentes - se ocupan de aspectos puntuales, sin englobar la enseñanza de la lengua como un conjunto,

tal cual lo hizo este autor. Debe acotarse también que no debe haber trabajo sobre la enseñanza de la lengua materna en los últimos diez años que no lo tenga como referencia obligada. A pesar de su aportación, no hay ninguna proposición que lo siga; en general, se le ha presentado sin mayor compromiso crítico ni teórico y no ha sido tampoco una obra muy reseñada en publicaciones especializadas, entre éstas se encuentra la nuestra (Serrón, 1998, b) que seguiremos parcialmente y sintetizaremos en las próximas páginas.

En un primer trabajo -**Por una nueva filosofía para la enseñanza de la lengua nacional** (1981) – fija su posición política y planificatoria en el campo de la enseñanza de la lengua materna y adelanta las bases de su propuesta comunicativa. Destaca la necesidad de superar la distancia entre programas y formación docente – que se ha profundizado en el presente – y, por otro lado, atender, en el proceso formativo, a los problemas didácticos específicos. La educación debe prestarle atención especial "a la enseñanza del habla», más aún, expresa «...consideramos una pedagogía basada en la perspectiva del habla, en la que se busca propiciar el desarrollo del individuo hablante como usuario efectivo de la lengua». Una propuesta de concepción comunicativa en total consonancia con lo expuesto por Hymes, Canale y otros (supra), pero que también atiende a precursores como Rosenblat que hace casi 40 años escribiera: «Yo pediría que los maestros y maestras de Venezuela olvidaran toda su gramática [...] y se dediquen a enseñar el idioma, a desarrollar el hábito de lectura correcta y animada, a leer mucho y con entusiasmo, a escribir bien, a hablar bien" y, más lejos aún, otra figura consular de la lingüística hispánica, Américo Castro a principios de los veinte: "La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez" (en Lomas y Osoro, 1994, p. 23; vid también Quiroga, 1987 especialmente pp. 20 y 21).

La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa **comunicacional** integral (1985) propicia la sustitución del inefectivo modelo teórico, descriptivo y centrado en la lengua, por uno práctico,

comunicativo y centrado en el uso. Como consecuencia, las actividades escolares desarrollarán la competencia comunicativa: «un saber actuar convenientemente para satisfacer sus necesidades sociales y las de otros».

Como señalamos, se apoya en la lingüística aplicada y en sus aportes a la enseñanza de lenguas extranjeras (especialmente los ya vistos de Wilkins y van Ek) para transferirlos y adaptarlos a la lengua materna.

Su programa concreto (capítulos 4 y 5) consta de tres fases distribuidas gradualmente en tres niveles escolares. Éstas van desde la adquisición de una infraestructura idiomática operativa junto al desarrollo táctico del conocimiento lingüístico ya aprendido, hasta el desarrollo de una capacidad comunicacional más idiomática y amplia, tanto en calidad como en cantidad. En páginas anteriores adelantamos que amplió las cuatro destrezas tradicionales (hablar, escribir, escuchar y leer) y las desarrolla en ocho grandes campos: conducta pro-lingüística, habituación idiomática, producción idiomática (hablar y escribir), producción – comprensión - idiomática (escuchar y leer), adquisición del vocabulario, comprensión y conceptualización gramatical, caracterización de la lengua nacional y del conocimiento comunicacional-retórico. Dos aspectos son resaltables: todas las áreas, incluyendo las de contenido gramatical, mejoran la capacidad comunicacional integral, en otras palabras dejar de ser un fin para convertirse en un medio natural (vid Llovera, 1995, pp. 14 y ss.) e integra cada área en el esquema global del conocimiento, desde las que constituyen un apresto lingüístico, - conducta prolingüística - hasta las que implican una reflexión teórica sobre el lenguaje, su pragmática y su vinculación con el contexto socio-cultural.

Aspectos básicos del enfoque comunicativo

En las páginas anteriores hemos ido hilando desde los fundamentos teóricos generales hasta dos propuestas concretas: del Consejo de Europa y de Iraset Páez. Fuimos entrecruzando en forma estrecha, una red densa compuesta de principios, actividades, sugerencias junto con elementos teóricos e ideológicos que van permitiendo entender el conjunto. En las páginas siguientes,

estableceremos algunos principios generales que permiten entender mejor, y muchas veces fuera de los esquemas y simplificaciones a que se somete este enfoque, su alcance.

Referiremos a continuación, algunos principios generales (personalización, imprevisibilidad, intencionalidad comunicativa y control del canal), predeterminados todos por objetivos que, en última instancia buscan la promoción de la autonomía y el desenvolvimiento de la responsabilidad social. Los mismos fueron interpretados libremente a partir de la amplia bibliografía consultada, en un intento por adaptarlos a la realidad de la enseñanza de la lengua materna, en la que la planificación de las actividades deberá considerarlos atentamente[6]. Veámoslos con mayor detalle:

- Personalización: atención a las necesidades comunicativas de cada alumno en particular, permitiendo la individualización de sus actos lingüísticos. Esto implica la consideración pedagógica de que cada grupo en general y cada alumno en particular constituyen una experiencia educativa inédita.

- Imprevisibilidad: asociada con la creatividad y la libertad que hacen que al igual que en el lenguaje real, no se puedan prever ni controlar las formas lingüísticas que el estudiante produce o recibe y la evaluación de estas formas deberá realizarse primero en términos comunicativos o, eventualmente, estratégicos o sociales, antes que en términos académicos: "a goal of education bilingual or other, presumably is to enable children develop their capacity for creative use of language as part of successful adaptation of themselves and their cummunities in the continuously changing circumstances characteristic of contemporary life" (Hymes, 1974, p. 119)

- Intencionalidad comunicativa: este aspecto está muy vinculado con la pragmática y las nuevas orientaciones pedagógicas. El trabajo

[6] Entendemos que por su versatilidad y flexibilidad encuentran espacio en todos los abordajes didácticos y metodológicos de la pedagogía actual, lo que demuestra que, en verdad, las distancias no son tantas como sus adalides pretenden.

productivo de los estudiantes será expresado con claridad, eficacia, eficiencia y precisión a través de diversas funciones lingüísticas, de forma tal, que éstas interesen a interlocutores reales (por ejemplo: "escribir para la vida, no para la escuela").

> Ambos autores [Allen, I. y Widddowson, H., 1974 Teaching the communicative use of English en International Review of Applied Linguistics, 12, p. 1-21] sugieren entonces una metodología fundamentada en el estudio de textos diseñados según dos principios: (1) que en ellos, la lengua se presente de tal manera que revele su carácter comunicacional y (2) que los textos carezcan de innecesaria complejidad sintáctica y estilística. Agregaríamos un (3): que los textos sean de interés para los alumnos. (Páez, 1985, p. 120)

- Control del canal (oral, escrito o vinculado con las nuevas tecnologías) de forma que éste se adecúe a la habilidad o destreza requerida en la actividad programada y, como vimos, al medio involucrado: televisivo (simulado o no), periodístico, radial, teatral o informático (vid, por ejemplo Matos, 1992, Cueto et al ,1994 y Reinking, 1994)

Estos principios, como adelantamos, están determinados por dos de los objetivos fundamentales del enfoque comunicativo: la promoción de la autonomía y la pedagogía de la negociación.

La promoción de la autonomía, es el fin de todo el proceso educativo en cuanto base del sistema democrático. Autonomía se entiende como la condición de estar dispuesto a tomar sus propias decisiones y a asumir las responsabilidades inherentes y sólo se puede lograr a través de experiencias vitales enmarcadas en una ideología coherente.

---

[6]En la misma dirección y con relación a las Encuestas de opinión, un instrumento importante dentro del aula comunicativa, expresábamos "Debemos agregar que es un ejercicio democrático, término tan desvalorizado actualmente, en el que juegan roles fundamentales las opiniones y la práctica del respeto a la divergencia (incluso, pueden constituir un elemento de moderación y ponderación para la actitud, muchas veces arbitraria, del educador)" (Serrón, 1995, p. 205).

BEST COPY AVAILABLE

Esto implica, como lo denomina Richeterich (1985) una **pedagogía de la negociación**, en la cual no habrá decisiones "tomadas" –por ejemplo sobre "que es bueno para él" - sino que se dará en un contexto de participación, consciente y total, en el proceso. "Negociación" no se toma en el sentido de "conflicto de intereses" sino de "discusión para buscar un acuerdo" (Van Ek, 1986, p. 74, traducción nuestra): la negociación como tal debe estar implícita tanto en la educación como el lenguaje en función de que en ellos, como instituciones, radica el sistema democrático[6].

Esta negociación se centra en 5 aspectos: fijación de los objetivos, definición de contenidos y secuencias, selección de métodos y técnicas a ser usados, seguimientos de los procedimientos de adquisición y evaluación. Es importante destacar aquí, a manera de comentario, que esta pedagogía de la negociación se vincula, incluso en el procedimiento, con la investigación acción participativa, como estrategia de construcción del conocimiento.

El desarrollo de la autonomía es evidente que más que una filosofía es una ideología educativa e implica que tanto el estudiante como el educador y su institución adquieran una nueva visión autónoma del mundo y sus procesos, implica una reconstrucción social y personal.

> La más importante condición para el éxito de la promoción de la autonomía es la capacidad del docente para cumplir su rol apropiadamente. Este rol es definitivamente más dificultoso, demanda más en una 'pedagogía de la negociación' que en la segura y autoritaria relación tradicional. Si la negociación es genuina, en otras palabras si no es un camino para ejercer la autoridad más efectivamente dándole al estudiante la ilusión de que ellos participan en la toma de decisiones pero sin otorgarles el poder para ello, el educador debe ser aceptado por el alumno como un compañero en la negociación...En una pedagogía de la negociación el maestro es un facilitador del aprendizaje más que un transmisor de

conocimientos. (Van Ek, 1986, pp. 78-79, traducción del autor)

De aquí deriva naturalmente, el otro objetivo que es el **desenvolvimiento de la responsabilidad social**: el alcance de la libertad individual limita y está limitada por la libertad de los otros. Se centra en dos actitudes: respeto a las diferencias, un principio que desecha el concepto de unión con los idénticos por el de unión con los iguales, y cooperación: negociar no es imponer sino integrar.

En el aula tradicional la relación se establece entre el docente y el alumno, aislado de sus compañeros: el "aula comunicativa" (Littlewood, 1981) implica un cambio fundamental en la concepción vigente: el contexto de clase es el natural ámbito social para la práctica comunicativa basada en la coordinación de esfuerzos, más aún, si el concepto de negociación se pone en práctica, como una consecuencia natural del deseo de promover la autonomía del estudiante, la relación y la comunicación entre los alumnos juega un rol fundamental (Van Ek, 1986, p. 81).

Dos perspectivas nuevas en el tema

En estos momentos, nuestro interés se centra en el desarrollo de dos conceptos que nos permitirán avanzar más en la profundización del trabajo educativo y a los que dedicaremos un artículo en proceso. No obstante, como cierre de lo que hemos expuesto, daremos aquí las ideas básicas sobre estas nuevas perspectivas.

La **competencia comunicativa**, como hemos visto, se ha desarrollado en el marco del individuo, es decir, "para si", "a partir de si", en otras palabras, un individuo "capaz de...". Como se expresaba en la cita de Lomas et al vista anteriormente "se trata ahora de que los alumnos y las alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en el que el uso comunicativo se produce (competencia comunicativa)." (pp. 23,).

Sin embargo, el lenguaje como hecho e institución social, y la escuela en los mismo roles, admiten una consideración que interprete sus funciones sociales. En tal sentido, un enfoque comunicativo que

promueva la autonomía apoyado en una pedagogía de la negociación y que, como fin, desarrolle la responsabilidad social, implica la consideración de una **cultura comunicativa**: la competencia individual se realiza en un ámbito social (la cultura) propicio a la comunicación (o a la reforma, o a la paz, o a la democracia, o a la investigación, o a las ciencias naturales) donde naturalmente funciona en beneficio de todos los actores. En ese sentido, la suma y determinación comparativa de los tipos de cultura predominantes y sus caracterizaciones, permitiría definir y caracterizar no un individuo sino la sociedad, ya que, en última instancia hay una relación de inherencia entre todas ellas. En dicho contexto el individuo será miembro de un colectivo (sociedad, escuela) comunicativo, es decir, donde la comunicación como razón de ser fluya, sea dinámica y, sobre todo, natural. Por lo tanto, más allá de la competencia comunicativa debe estar la cultura comunicativa en la que aquella se realice.

Y en el mismo proceso, deviene natural el desarrollo de una contentiva **cultura democrática** basada en el consenso, sobre la base de la negociación, no de los idénticos sino de los iguales, el respeto a la diversidad y a la discrepancia, la equidad y la justicia y, por supuesto, como elemento fundamental, la comunicación. Este objetivo último (y , también constitucional) de la educación implicaría desde nuestro punto de vista, una nueva perspectiva para considerar las competencias social, estratégica e intercultural, no dentro (o exclusivamente dentro) de la competencia comunicativa, sino como parte integrante (y fundamental) de las culturas comunicativa y democrática, en un juego de fronteras movibles o difusas propia de la dinámica de los estudios sociales.

Algunas conclusiones

Hemos visto que este enfoque, en especial para la enseñanza de la lengua materna, constituye nc sólo un prospecto lingüístico y educativo sino también un proyecto político, inserto en un sistema auténticamente democrático que, a la vez que desarrolla al alumno como ser comunicativo (y, tal vez, por que lo desarrolla como tal), lo integra en la sociedad y lo realiza como ser autónomo, responsable de sí mismo. Los principios, los componentes, los objetivos, las actitudes orientan hacia un cambio radical que exige, además:

262

1. una revisión bibliográfica, especialmente en la producción nacional. En este marco resulta coherente repetir lo que expresáramos como conclusión parcial, en Serrón (1996): "Habrá que revisar muchas proposiciones teóricamente firmes y correctamente aplicadas, para deslindarlas de otras infundadas, con confusiones primarias que las descalifican".

2. Una revisión general de la orientación de todo el sistema educativo para conocer, el nivel de conocimiento que tienen los docentes del enfoque comunicativo que, por directiva del Ministerio de Educación, deben aplicar[8].

3. Una revisión de objetivos que permitan introducir, como un estadio superior y definitivo la cultura comunicativa, como contentiva de la competencia comunicativa y la cultura democrática, como contentiva de la cultura comunicativa, o sea, como objetivo final de la tarea educativa del Estado docente. La determinación de estos conceptos y de sus alcances es una tarea pendiente en nuestras instituciones.

Bibliografía

Antonini, M. (1995b) Lo que nos une: relación entre la lingüística y la enseñanza de lenguas en **CLAVE** Nos. 3-4, Caracas, pp. 21-28

Arnáez, P. (1989). **Algunos valores comunicativos en los programas de Lengua Materna (Tercera Etapa) a la luz de un modelo comunicacional para la enseñanza de la lengua**. Trabajo de ascenso no publicado, UPEL-IPMAR, Maracay.

[8]Para lenguas extranjeras, se puede consultar Ross (1981), Ellis (1982), Savignon (1983), Richard y Rogers (1986), Medina (1990), Fox (1994) y Thompson (1996) que evaluaron, entre otras cosas, el conocimiento, y la actitud del docente con relación al Método. Thompson, por ejemplo, señaló, como creencias erróneas generalizadas, las siguientes: el enfoque comunicativo implica no enseñar gramática, centrarse en la enseñanza de destrezas orales, trabajar básicamente en parejas y con dramatizaciones y acrecentar las exigencias al docente((1996, pp. 10 a 13). Para lengua materna, no conocemos trabajos similares, por tal razón, tenemos una propuesta de investigación sobre el particular, a partir de un instrumento diseñado bajo el formato de "Encuesta de Opinión" (Serrón, 1995) o, con una variable de la técnica del grupo nominal.

BEST COPY AVAILABLE

Arnáez, P. (1993). **El desarrollo de la competencia comunicativa en la Escuela Básica Venezolana: evaluación de programas y de trabajos escolares**. Tesis de Maestría no publicada, UPEL-IPMAR, Maracay.

Austin, J, (1962) **Cómo hacer cosas con las palabras. Palabras y Acciones**. Barcelona. Paidós.

Bachman, L. (1995) **Habilidad lingüística comunicativa** en Llobera, M. et al (1995): 105 -127.

Berutto, G. (1979) **La sociolingüística**, Editorial Nueva Imagen, México.

Bouton, Ch. (1982) **La lingüística aplicada**, Fondo de Cultura Económica., México.

Canale, M. (1995) **De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje** en Llobera, M. et al (1995): 63-81.

Canale, M. y Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative aproach to second language teaching and testing en **Applied Linguistics**, 1, pp. 1 - 47.

Canale, M. y Swain, M. (1988) - Some Theories of Communicative Competence en Rutherford, W. y Sharwood, M. (eds., 1988) **Grammar and Second Laguage Teaching. A Book of Readings**. New York - NHP

Cueto, J. et al (1994) **El discurso televisivo (Unidad didáctica para educación secundaria obligatoria)** en Lomas, C. y Osoro, A. (1994, ed.) , pp. 235-276

Edelhoff, C. (1985) Language learning for communication with role, needs and problems of language teachers en Council Of Europe (1958) **Symposium on the initical and in-service training of**

teachers of modern language (Grecia, 1983). Estrasburgo: 35-41

Faltis, Ch. (1990) Spanish for Native Speakers: Freirian and Vygotskian Perspectives en **Foreing Language Annals**, 23-2, pp. 117-125

Gaonac'h, D (1987) **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. LAL, París

Gibbons, P. (1993) **Learning to Learn in a Second Language**, Heinemann, Portsmouth, NH, Australia

Gumperz, J. (1982) **Discours Strategies**, Cambridge University Press, Cambridge.

Halliday, M. y Hasan, R. (1989) **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**, Oxford University Press

Holec, H. (1981). **Autonomy and foreign language learning**. Oxford. Pergamon Press.

Hymes, D. (1972-1995) **Acerca de la competencia comunicativa** en Llobera, M. et al (1995): 27 - 46, traducción al español de On Communicative Competence en J. B. Pride y J. Holmes, 1972 Sociolinguistics, Harmondsworth - Penguin (también On communicative competence. En Lee, V (ed.) Language Development, pp. 269-293) extractos de On communicative competence, Filadelfia UPP, 1971 y (1984) Vers la compétence de communication, París, Hatier.

Hymes, D. (1974a) **Foundatios in sociolinguistics. An ethnographic approach**. Filadelfia, UPP

Hymes, D. (1974b) Hacia etnografías de la comunicación en Garvín, P. y Lastra, Y. (eds.) **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística**, UNAM, México, pp. 48-89.

Littlewood, W (1981) **Communicative Language Teaching**, Cambridge University Press.

Llobera, M. et al (1995) **Competencia comunicativa** (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras) - Editorial Edelsa - Colección Investigación Didáctica, Barcelona

Lomas, C. y Osoro A. (Ed. 1994) **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**, Paidós, Barcelona.

Lomas, C. y Osoro A. (1994) **Enseñar lengua** en Lomas, C. y Osoro, A. (ed. 1994): 17-30.

Marcos M., F. y Sánchez, J. (1991) **Lingüística Aplicada**, Ed. Síntesis, Madrid.

Martín, E. (1987) Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula en L. Miquel y N. Sans (comp.) **Jornadas Internacionales de Didáctica del español como Lengua Extranjera**, Ministerio de Cultura – Dirección general de Cooperación Cultural, España, Madrid: 39-58

Matos, M. (1992) **La televisión comercial venezolana: un valioso recurso para ser utilizado en el aprendizaje de la lengua**, Trabajo de grado no publicado presentado para optar al título de Magister en Lingüística - UPEL - IPC

Medina, M. (1990) Enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas extranjeros: ¿Existe una base teórica? en **Argos**, 12 pp. 24-40 (USB, Caracas)

Moirand, S. (1982) **Enseigner à communiquer en langue étrangère**, París, Hachette.

Obregón, H. (1988) La metodología de la lingüística de campo y la enseñanza de la gramática de la lengua materna en **Letras** - Nos. 44 y 45 pp. 101 - 116.

Oliveras, A. (2000) **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera**. Universitat de Barcelona – Edilumen, Barcelona

Páez, I. (1985) **La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral**, Caracas, IPC-Cillab (reedición 1995).

Quilis, A. (1978) La enseñanza de la lengua materna en López M., H. (ed.) **Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna** - (Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española) San Juan - Puerto Rico - pp. 3-29

Quiroga, L. (1987) **El lenguaje en la formación escolar del niño** - Discurso de incorporación a la Academia Venezolana correspondiente de la Real Española, Caracas, Academia de la Lengua, Caracas.

Ravera, M. (1990), La expresión oral, teoría, tendencias y actividades en **Didáctica de las segundas lenguas**, Santillana Editores, Madrid, pp. 13-41

Reinking, D. (1994) Electronic Literacy en **Perspective in Reading Research**, National Reading Research Center, No. 4, Georgia, pp. 9 - 35.

Richterich, R. (1985). **Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage**. París. Hachette.

Savignon, S. (1972) **Communicative comptetence: An experiment in foreign language teaching**. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Savignon, S. (1990) Communicative Language Teaching: State of the Art en **Tesol Quarterly**, Vol 25 No.2, pp. 261-277

Savignon, S. (1983) **Communicative competence: Theory and classroom practice**. Addison Wesley.

Searle, J. (1990, reed) **Actos de habla**. Madrid, Cátedra

Sercu, L. (ed. 1995) **Intercultural competence**, Aalborg: Centre for Languages and intercultural Studies, Aalborg University.

Serrón, S. (1989) Pautas para la aplicación de un Programa Comunicativo en los Cursos Universitarios de Lengua y Comunicación. En **Paradigma**. Maracay. Vol. X. Ns. 1 y 2. pp. 138- 155.

Serrón, S. (1993) Un problema de Planificación Linguística Internacional: El español como lengua extranjera en el Caribe No Hispánico en **Letras**, CILLAB, IPC, No. 50, pp. 193 - 215.

Serrón, S. (1998a) El aporte de Iraset Páez Urdaneta: lingüística e interdisciplinariedad en **Letras** - CILLAB - IPC, Caracas No. 57 (1998): 21-36 (versión corregida de Iraset Páez, lingüista, interdisciplinario - en **XV ENDIL - Compilación** - Maracaibo - LUZ, 1996, pp. 45-61).

Serrón, S. (1998b) Algunas reflexiones acerca de la conflictiva relacion entre enseñanza de la lengua, linguistas y pedagogos en **PARADIGMA**, Volumen XIX, Nro. 2, Maracay, IPMAR, Diciembre de 1998, pp 43-61

Serrón, S. (2000a) **El español como lengua dos en Hispanoamérica: panorama actual de la lingüística aplicada y su investigación** – Conferencia (no publicada) en el III Encuentro Brasileño de Profesionales de Español Belho Horizonte - Minas Gerais – Brasil 12 al 14 octubre 2000

Serrón, S. (2000b) **Visión Lingüística de la Educación Intercultural Bilingüe** Conferencia (no publicada) en I Congreso Nacional de

Educación Intercultural Bilingüe en homenaje al Dr. Esteban Emilio Mosonyi, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, Aragua, 19 al 21 de octubre de 2000.

Slagter, P. (1979). **Un nivel umbral**. Strasbourg. CDCC.

Stern, H. (1981) Communicative language teaching and learning: toward a synthesis en Alatis, J. et al (eds) **The second language classroom: direction for the 1980's**, Oxford, OUP, pp. 133-148

Stern, H. (1983) **Fundamental Concepts of Language Teaching**, Oxford, UP

Svanes, B. (1986). Application of principles in Norwegian T-Level Definition. En **Council of Europe. International workshops for trainers of modern language teachers**. Noruega, 1985). 54-61.

Trimm, J. (1985a). Presentation of the Council of Europe Project 'Learning and teaching of modern languages for communication'. En **Council Of Europe. Symposium on the initial and in-service training of teachers of modern languages**. (Grecia, 1983). Strasbourg. 19-28.

Trimm, J. (1985b) Background of the Modern Language Projects of the CDCC. En **Council of Europe. International Workshops for Trainers of Modern Language Teachers**. (Finlandia, 1984).Strasbourg. 6-11.

Trimm, J.(1986a) Background to T-Level Definitions.En **Council of Europe. International Workshops for Trainers of Modern Language Teachers**. (Noruega, 1985). Strasbourg. 89-98.

Trimm, J. (1986b). **Systems development in adult language** learning. Oxford. Pergamon Press.

Valdez, G. (1978) A Comprehensive Approach to the Teaching of Spanish to Bilingual-Spanish speaking Students en **Modern Language Journal**, 62 pp. 102-110

Valenzuela, J. (1971) **Las actividades del lenguaje**, Madrid, Ediciones Rialp S.A.

Van Ek, J. (1975) **The Threshold Level**. Strasbourg. CDCC.

Van Ek, J. (1986) **Objectives for foreign language learning**, Consejo de Europa, Estrasburgo

Wilkins, D. (1972). Grammatical, situational and notional syllabuses. En **Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics**. Copenhague.

Wilkins, D. (1974). **Second language learning and teaching**. Arnold.

Wilkins, D (1976) **Notional Syllabuses**, Oxford, UP

270

Ortografía de la RAE (1999) : ¿luz panhispánica del nuevo milenio?

Arturo Linares Rivas
ULA - Tàchira

Resumen

La *Ortografía de la lengua española*, publicada 1999 por la Real Academia Española, establece las nuevas pautas para la escritura en el idioma castellano. Un acontecimiento de tal trascendencia debe ser analizado: a ello responde este artículo, que sólo se centra en los aportes para los campos ortosilábico, ortotónico y ortografémico. Intenta mostrar que la concepción panhispánica con la cual se pretende asumir esta nueva sistematización ortográfica, se contradice con el tratamiento hispanocéntrico de algunos fenómenos. Se concluye en que los aportes, dentro de los campos indicados, son de mínima trascendencia para lo que se pudiera esperar en el umbral del siglo XXI.

Palabras claves: ortografía, sílaba, acentuación, español, castellano, panhispanidad.

Abstract

The *Ortografía de la lengua española* (Ortography of Spanish Language) published in 1999 by the Real Academia Española, established the new

271

rules for Spanish language writing. A such transcendental fact should be analyzed, and this article tends to do it by focusing the contributions to orthosyllabic, orthotonic and orthographemic fields. The author attempts to show, among other aspects, that the panhispanic concept with which a new ortographic systematization is assumed contradicts the hispanocentric treatment of some phenomena. It concludes that the contributions, into the mentioned fields, are transcendentally minimal at the beginning of a new century.

Key words: orthography, syllable, accentuation, Spanish, panhispanity.

Introducción

En el período agónico del siglo XX y como preámbulo para la correcta escritura en el siglo XXI, la Real Academia Española ha publicado sus últimos acuerdos sobre ortografía del idioma castellano. Lo ha hecho para responder a la "*conveniencia de presentar la Ortografía de un modo más sistemático, claro y accesible*" (p.XIII).

La importancia de la publicación amerita un análisis exhaustivo, no solo por lo que representa para el idioma en sí, sino por las implicaciones que tiene para la enseñanza de la lengua y para el manejo correcto de las grafías del código escrito por parte de los usuarios del español. Sin embargo, en este artículo solo intento brindar unos aportes a ese necesario estudio, en el cual se pueda señalar observaciones que, realmente, tengan cierto valor. Claro está, sin la pretensión de emular la erudición y agudeza con que Ángel Rosenblat (1974) analizó las normas anteriores, vigentes desde el 1º de enero de 1959.

Para iniciar, se apuntan ciertas consideraciones sobre algunos aspectos expresados en el prólogo de la ***Ortografía de la lengua española*** (1999). Teniendo como marco lo estrictamente ortográfico, se continúa el estudio de lo concerniente a la escritura de algunas letras, al uso de las letras mayúsculas, la sílaba y la acentuación. Cada uno de

estos rubros se va tratando en forma secuencial agrupados en lo que hemos llamado: campo ortografémico, campo ortosilábico y campo ortotónico. Para finalizar, intento resumir los aportes esenciales y presentar algunas reflexiones sobre el verdadero sentido y la trascendencia de la decisión tomada por la Real Academia Española.

¿Imposición hispanocéntrica vs. colaboración panhispánica?

Las normas de 1959 evidenciaban una imposición de la Real Academia Española desde una perspectiva que tenía como eje la lengua hablada en España. Una de las evidencias más significativas fue lo indicado sobre la graficación de la **d**, donde se deslizaba esta expresión: *"Aunque ha de tenerse por modelo de pronunciación la de la gente culta de Castilla ..."*(1974:p.103), muestra clara de la concepción vigente hasta más allá de la mitad del siglo XX. Afortunadamente, el enfoque ha cambiado, y el término de **panhispanidad**, acuñado para un nuevo modo de abordar la normativa ortográfica y decidir sobre el destino de la lengua, parece evidenciar una concepción más amplia, flexible y realista, no tanto más democrática. Por lo que se desprende del texto, la decisión correspondió a la Real Academia Española, y se compartió la preparación, los informes y la revisión con las Academias asociadas de toda América y de Filipinas. Todavía en el ***Esbozo de una gramática de la lengua española*** (1973) se indicaba:

> *Asimismo se advertirá en este* ***Esbozo*** *cierta desigualdad en el desarrollo de diferentes materias o, en ocasiones, una aparente falta de atención a variedades lingüísticas de diverso tipo, propias de los países americanos, que no es debida sino a la información insuficiente en cuanto a su extensión y aceptación en distintas zonas. De las Academias asociadas espera la Española reunir las noticias precisas que habrán de colmar estas lagunas,* ***hasta hoy insalvables*** (resaltado nuestro)*" (p. 5).*

La nueva ***Gramática de la lengua española*** (1994), texto oficial de la RAE, cuyo autor es Emilio Alarcos Llorach, revela una mayor

comprensión del fenómeno y una visión no-impositiva, no hispanocéntrica, al momento de expresar:

> *"Hoy día concurren normas cultas diversas en los vastos territorios donde se practica el español como lengua materna. Ya no es posible sostener, como un siglo atrás hacia Leopoldo Alas, que los peninsulares somos los amos del idioma; más bien, según propugnaba don Ramón Menéndez Pidal, debemos ser solo sus servidores" (p. 17)*

Parece que, aun en medio de las contradicciones y las inconsistencias, caminamos hacia un encuentro dialógico, objetivo, sensato. Se vuelve la mirada hacia **todos** los hispanohablantes y particularmente a los de la América Hispana, habitantes en ella o procedentes de sus regiones, que representan aproximadamente el 80 % (más de 270 millones) de los hispanohablantes, según el ***Calendario Atlante de Agostini (1991)***, citado por Obediente (1997: p. 401)

Cambios ortografémicos

El texto que recoge la ortografía de la lengua española sistematiza la escritura de las letras de forma interesante. Presenta el fenómeno de los grafemas (si están relacionados -casos de b / v, s / c / z / x, etc.- de modo integral -y también si se tratan en forma independiente-, cada uno con su correspondencia fonografémica, seguida de una observación histórica, para centrarse en lo que son las normas en sí, llamadas ahora "notas orientadoras".

Este modo de presentación ofrece una verdadera visión integral de cada letra o grafema que, a su vez, permite relacionar lo diacrónico con lo sincrónico-normativo, centro de atención del usuario común de la lengua española. El uso del eufemismo "notas orientadoras" no logra ocultar el carácter normativo de las mismas, pues hasta se hace explícita, en un momento, esta concepción: "Hueco, huérfano, hueso, huevo, Huesca, huelo, *la llevan por comenzar con el diptongo* ue, ***según la regla ortográfica siguiente*** (resaltado nuestro)" (letra ***h***, literal c, p.22).

No obstante, es imprescindible señalar que en algunos casos de tales presentaciones se desnuda una incomprensible actitud hispanocéntrica. Por ejemplo, cuando se enumeran los fonemas representados por la letra ***c***, se indica que solo son dos: el oclusivo velar sordo y el fricativo interdental sordo. Y como nota final, complementaria, se añade: "*En zonas de seseo, ante* **e, i** *representa el sonido correspondiente a* **s**" (p.15) ¿No tiene tanta importancia el fonema fricativo sordo (***/s/***) de las zonas de seseo para considerarlo a la misma altura de los otros dos fonemas? ¿Por qué no se indica directamente que la letra ***c*** representa tres fonemas, sin que aparezca como de carácter secundario el fonema usado en extensas y predominantes zonas de seseo? Por supuesto que, a pesar de ello, desde la óptica normativa, referirse al sonido correspondiente a ***/s/*** representa un avance, pues en las normas de 1959 lo ignoraban totalmente.

Por sus características análogas valen idénticas observaciones críticas a las descripciones de la letra ***z*** y de la letra ***y***.

Asimismo, algo que nos extraña sobremanera es el no tratamiento de la letra ***s***. ¿No habrá nada que decir sobre la representación grafemática del fonema consonántico con mayor frecuencia en el español? ¿No habrá observaciones históricas interesantes sobre la letra ***s***? ¿Ni existen notas orientadoras para el complejo uso de esta letra? Y continúan nuestras interrogantes: ¿Será así porque el problema de la escritura de la ***s*** está resuelta para la mayoría de los usuarios de la lengua en España, por la diferenciación clara con la ***c*** y la ***z***.? ¿No es esto otra evidencia más de la inconsistencia del discurso panhispánico? ¿Por qué las Academias de la Lengua Española no propusieron el tratamiento de la escritura de la ***s***, vital para los usuarios de Hispanoamérica? El fonema ***/s/*** representa, en el sistema fonológico, el 8,3 % de frecuencia en el español estándar y el 10 % en el español de Venezuela (Obediente, 1983: p.216).

En el campo ortografémico, el único cambio que pudiéramos denominar sustancial, es la posibilidad de transcribir algunas palabras con fidelidad gráfica a una pronunciación bastante arraigada. Vale la pena trascribirla:

> *"Algunas palabras que comienzan por* hue- *o por* hui- *pueden escribirse también con* güe- *o* güi- *respectivamente. Es el caso de* huemul, huero, huillín, huiro, huisquil y huisquilar, *escritas también* güemul, güero, güillín, güiro, güisquil *y* güisquilar" (p.22).

¿Vale esta regla con sentido prospectivo o retrospectivo? Más en el segundo sentido que en el primero. Lo que hace la regla es validar formas recogidas en el ***Diccionario*** (1992/1995): *huemul / güemul* (ciervo suramericano), *huero / güero* (vacío, insustancial), *huillín / güillín* (especie de nutria de chile), *huipil / güipil* (túnica o camisa femenina multicolor), *huiro/ güiro* (tallo, alga, instrumento), *huisquil / güisquil* (fruto del huisquilar), *huisquilar / güisquilar* (planta trepadora espinosa). ¿Cuál fue el criterio para acoger solo estas palabras? Si era fonético, ¿por qué no generalizar dicha regla y aplicársela a términos que tienen el mismo derecho de ser graficados, por su pronunciación, con la alternativa de ***güe-*** o ***güi-***? Es el caso, por ejemplo, de *hueco, huelga, huella, huérfano, huerta, hueso, huésped, hueste, huevo,* y sus derivados (afines morfológicamente).

También señalaremos aquí la pauta para referirse a las terminaciones, que es imprecisa o variable: en algunos casos como *-bir, -buir* es vocálica; en otros es morfológica, como cuando alude a las terminaciones *-aba, -abas,* etc.

Cuando se asume el criterio de comienzo de palabras es igualmente variable, por no decir acomodaticio. Ocurre esto hasta en una misma norma. Para la escritura de la **b** se da como referencia, conjuntamente, el elemento compositivo *biblio-* (criterio morfológico) y las sílabas *bu-, bur-, bus-* (criterio vocálico).

Estos señalamientos no pretenden, de ningún manera, opacar la importancia de haber incorporado el criterio morfológico a las notas orientadoras (o normas). Se encuentra en la **b** (elementos compositivos: *biblio-, bi-, biz-, bis-, bio-*) y en la **v** (elementos compositivos: *vice-, viz-, vi-*); también en la **g** (elementos compositivos: *geo-, -algia*) y en la **h** (elementos compositivos: *hecto-, helio-, hema-, hemato-, hemo-, hemi-, hepta-, hetero-, hidra-, hidro-, higro-, hiper-, hipo-, holo-, homeo-, homo-*); asimismo en la **x** (elementos compositivos: *xeno-, xero-, xilo-*).

A pesar de esta interesante perspectiva, en la mayoría de los casos en que se alude a comienzos y terminaciones de palabras, lo que determina esa escritura es un simple principio de secuencia de letras, sin especificar el tipo de elemento al que se refiere, y en esto no varía con respecto a las normas de 1959. Citamos, como muestra, algunos casos. Para la escritura de la **v**: "las palabras que empiezan *eva-, eve-evi-* y *evo-*", "los adjetivos llanos terminados en *-avo, -ava, -evo, -eva, -eve, -ivo, -iva*"); para la escritura de la **g**: "las palabras que empiezan por *gest-*"; las que terminan en *-gélico, -genario, -géneo, -génico, -genio, -génito, -gesimal, -gésimo, -gético, giénico, -ginal, -gíneo, -ginoso, -gia, -gio, -gión, -gional, -gionario, -gioso* y *-gírico, -plejía* o *-plejia* y *-ejión, -gente* y *-gencia, -ígeno, -ígena, -ígero, ígera, -logía, -gogia, -gogía, -igerar, -ger, -gir.*

Uno de los rasgos más sobresalientes de las últimas normas ortográficas, que es la sistematización, se revela con fuerza en el capítulo correspondiente a las mayúsculas (p.p. 31-40). Los distintos apartados ya clarifican el tema: consideraciones generales (3.1), mayúsculas en palabras o frases enteras (3.2), mayúsculas iniciales (3.3), minúscula inicial (3.4.) y empleos expresivos (3.5).

La subdivisión en la atinente a las mayúsculas iniciales, que son el problema fundamental en el uso, se ve con mayor sentido cuando se tipifican en función de la puntuación (3.3.1), en función de la condición o categoría (3.3.2), en función de otras circunstancias (3.3.3) y empleos expresivos (3.3..5). No obstante, parece que en este tópico la sistematización se llevó al extremo casuístico: doce (12) casos según la función o categoría y diez (10) casos según otras circunstancias. El total de normas sobre el uso de mayúsculas llega a treinta y nueve (39). ¿No habrá otro modo de sistematizarlas para que disminuya la cantidad de reglas y aumente la posibilidad de aprenderlas?

También, hablando de inconsistencias institucionales. Si tomamos en cuenta que la ***Gramática de la lengua española*** (1994), de Alarcos Llorach, es la gramática 'oficial' , ¿por qué aparecen las indicaciones de los tiempos verbales siguiendo el patrón tradicional que había recogido el ***Esbozo*** (1973), y no el de la gramática definitiva de

1994? Por ejemplo, se alude al pretérito imperfecto del indicativo acotando que equivale "al copretérito, en la terminología de Andrés Bello" (p.11). Idéntica designación se encuentra en las notas para la escritura de la **v** (p.12) y de la **y** (p.20). Así como éstas, hay muchas más.

Cambios en el campo ortosilábico

En la normativa sobre la constitución de las sílabas se acoge la extendida y fundamentada denominación de las vocales como *abiertas* (***a,e,o***) y *cerradas* (***i,u***), en lugar de vocales extremas y de articulación intermedia, base del silabeo prescrito en 1959. ¡Ojalá que esta actualización de los tipos de vocales sirva también para desterrar de la enseñanza de la lengua, la cuestionada clasificación de vocales en fuertes y débiles!

Creemos que la sistematización con respecto al campo silábico se lograría mejor si un capítulo estuviera dedicado específicamente a ello. Existen fenómenos suficientes e independientes que podrían ser abordados aquí por la importancia de la sílaba desde diferentes ángulos. Tanto el ***Esbozo*** (1973) como la ***Gramática de la lengua española*** (1994) sí lo hacen y creemos que ese tratamiento delimitado ayuda a destacar la trascendencia de la sílaba en la lengua española. Con más razón, desde el punto de vista ortográfico, en el cual se trataría lo concerniente a: las vocales y su clasificación, la contigüidad y la frontera vocálicas, fenómenos fonéticos y ortográficos que se generan, las reglas de silabación ortográfica, diptongos, triptongos y hiatos, incidencia de la acentuación en la división silábica, clasificación de las palabras según el número de sílabas, entre otros aspectos.

Estudiada la silabación de ese modo daría mayor fundamento y seguridad en lo relativo a la acentuación propiamente dicha: sílaba tónica y sílaba átona, clasificación de las palabras según la ubicación de la sílaba tónica, acentuación gráfica de los monosílabos, diptongos, triptongos y hiatos, etc.

Cambios en el campo ortotónico

En el capítulo dedicado a la acentuación el tema se introduce refiriéndose al acento prosódico. Logra así una conceptuación del acento mucho más lógica, antes de tratar la acentuación gráfica en sí. De igual forma, el concepto de sílaba tónica adquiere relevancia y se le maneja como algo fundamental para ofrecer las reglas y sus correspondientes explicaciones.

En las reglas generales de acentuación no hay ningún cambio sustancial. Solo en su explicitación y claridad. Igual ocurre con la clasificación de las palabras según la ubicación de la sílaba tónica.

En este capítulo se encuentra lo correspondiente a la sílaba, sobre la cual tiene una extensa y sistemática explicación. Se ofrece allí una clara descripción de los diptongos, triptongos y hiatos, con el complemento de su acentuación gráfica y la ubicación de la tilde en ellos. Lo mismo ocurre cuando se abordan los monosílabos, y la acentuación diacrítica tanto en estos como en los demostrativos, en los interrogativos y exclamativos. Adecuada ejemplificación y precisión caracterizan también lo relativo a los casos restantes de acentuación diacrítica, de palabras compuestas, adverbios en *-mente*, formas verbales con pronombres enclíticos, voces y expresiones latinas, palabras de otras lenguas y letras mayúsculas. Sobre ellas ya para finiquitar frecuentes e incomprensibles polémicas expresa: "*Las mayúsculas llevan tilde si les corresponde según las reglas dadas... La Academia nunca ha establecido una norma en sentido contrario*" (p.53).

Un cambio oficial de nombre es el correspondiente a esa raya oblicua, dolor de cabeza para los usuarios de la lengua española. Ya no se le llamará acento ortográfico, sino ***acento gráfico*** y permanecerá la designación alternativa de ***tilde***. A pesar de la insistencia en el acento ortográfico de las reglas de 1959, ya en esas mismas reglas aparecía la denominación con que hoy se delimita (1974: p. 116). Así que, por parte de la Academia, no es totalmente nuevo dicho nombre.

Innovación ortotónica que vale la pena destacar es la homogeneización de las palabras graves o llanas para la acentuación gráfica. Según las normas de 1959, cualquier tiempo verbal que llevara tilde, y se le añadiera un pronombre enclítico -y, por tanto, cambiaba su tipo según la ubicación de la sílaba tónica- mantenía la tilde (*expresóles, déle, manténte, etc.)*. Según la ***Ortografía*** de 1999, "*Las formas verbales con pronombres enclíticos llevan tilde o no de acuerdo con las reglas generales de acentuación*" (p.52).

Aunque es un aporte no muy relevante, conviene indicar que aparece explícitamente la necesidad del acento gráfico en las palabras agudas que terminan en diptongo, sea creciente o decreciente. Es el caso de palabras como *alivié* y *bonsái*.

En otro aspecto, un paso hacia adelante y dos hacia atrás es la actitud que revela la modificación de la acentuación gráfica en algunos monosílabos. Cuando creíamos que la no acentuación gráfica de los mismos iba a quedar claramente establecida, pues "*se considera que no existe hiato -aunque la pronunciación así parezca indicarlo-, sino diptongo o triptongo*" en los casos de *fie, hui, riais, guion, Sion, etc.* (p.46), nos sorprende la RAE con esta incontrolable apertura: "*En este caso es admisible el acento gráfico, impuesto por las reglas de ortografía anteriores a estas,* ***si quien escribe percibe nítidamente el hiato*** (resaltado nuestro) *y, en consecuencia, considera bisílabas palabras como las mencionadas...*" (p.46). ¿Por qué en este caso se da pie a la subjetividad de la percepción y se niega, por ejemplo, casos de mayor arraigo fonético como el que se da en la contigüidad de la ***-ui-*** que claramente evidencia pronunciación de hiato como *contru-ir, hu-í-a, obstru-i-do*? ¿Con esta ambigüedad no se estará abriendo la posibilidad de que retornemos a la acentuación de *fué, fuí, dió, etc.*, si quien escribe, también allí *percibe nítidamente el hiato*?

Esta prescripción parece contradecir lo que expresa el apartado sobre los diptongos:

> "*Algunas de estas combinaciones vocálicas pueden articularse como hiatos (es decir, en dos sílabas)*

dependiendo de distintos factores: su lugar en la secuencia hablada, el mayor o menor esmero en la pronunciación, el origen geográfico o social de los hablantes, etc. Este es el caso, por ejemplo, de fluir *(pronunciado* fluir, *con diptongo, o* flu-ir, *con hiato, de* incluido, *pronunciado* in-clui-do *o* in-clu-i-do, *de* cruel (pronunciado cruel *o* cru-el), *de* desviado *(que se pronuncia* des-via-do *o* des-vi-a-do*), etc.*

Sin embargo, a efectos de la acentuación gráfica, se considerará siempre que se trata de diptongos" (p.43).

Para estos casos no valen razones de contexto discursivo, ni sociolectales. Para los otros, los de la acentuación gráfica de los monosílabos, es suficiente 'la percepción nítida'. ¿En qué quedamos?

Y esta es una buena oportunidad para insistir en que la Real Academia considera los adverbios terminados en *-mente* como una excepción a la regla general de acentuación de las palabras compuestas *"ya que, en realidad, tienen dos acentos fónicos: uno en el adjetivo y otro en el elemento compositivo* -mente..." (p.52). Por tanto, se deduce que es imposible clasificar este tipo de palabras con el mismo criterio con que los hacemos para las que tienen un solo acento, y colocar dichas palabras como ejemplos de esdrújulas o sobresdrújulas. Frecuente es esta situación y por eso la queremos destacar.

Para la ***Ortografía*** (1999), el hiato que se da por la contigüidad de dos vocales cerradas queda totalmente definido: no se requiere acento gráfico. Por ejemplo, *chiita, duunviro.* Se rectifica, así, la forma de escribir el primer ejemplo, que en el ***Diccionario*** (1992) aparecía *chiíta* (con tilde). No existe modificación en *duunviro* y sus derivados, que se manifiestan como los únicos casos en que se da la frontera vocálica ***u-u.***

Conclusiones

Las primeras noticias sobre la resolución de unas nuevas normas ortográficas en el español crearon expectativas diversas. Aunque se preveía que era imposible pensar en reformas radicales, quizá se

pensaba en la modificación de algunas situaciones cuando estábamos a punto de iniciar el siglo XXI.

Creemos que el logro de una ortografía panhispánica está todavía en proceso: los casos de la escritura de la ***c***, de la ***s*** y de la ***ll*** lo evidencian. Se cuelan todavía, aunque débilmente, rasgos de hispanocentrismo.

En blanco y negro, las únicas modificaciones que realmente pudieramos llamar tales son:

- En el plano ***ortografémico***:
  - La adición de dos modos de designar la letra ***b*** (be alta y be larga), de dos para la letra ***v*** (ve baja y be corta), de dos para la letra ***w*** (uve doble y doble ve), de uno para la ***y*** (i griega), de dos para la ***z*** (ceda y ceta).
  - La alternativa de escribir con ***güe-*** o ***güi-***, algunas palabras (solo siete) que comienzan, respectivamente, por ***hue-*** o ***hui-***.

- En el plano ***ortosilábico***
  - La posibilidad de considerar algunas palabras monosílabos o bisílabos, según que el hablante perciba o no el hiato.

- En el plano ***ortotónico***
  - La acentuación gráfica de algunos monosílabos cuando el hablante los considere bisílabos y, por lo tanto, palabras agudas.
  - La aplicación de las reglas generales de acentuación a los verbos que lleven pronombre(s) enclítico(s).

Lo establecido por la Real Academia Española, aunque contó con el aval de las Academias asociadas, dejó cierto sabor de decepción, o fue de muy corto alcance y escasa profundidad. Lo reconoce la misma RAE cuando expresa: "*Apenas hay en ella novedad de doctrina ...*"(p.

XIII). Su mérito fundamental ha sido la sistematización, el ordenamiento, la precisión, la actualización, la ejemplificación pertinente—. Pero para las innovaciones no se cierra la esperanza: *"¿Quiere decir esto que el código ortográfico recogido en esta obra debe ser invariable, definitivo, resistente a toda discrepancia y sin posibilidad de modificación posterior? De ningún modo"*(p.XVII). Teóricamente muy diáfana. Pero recuerda, *"La evolución ortográfica ha estado regulada por la utilización combinada y jerarquizada de tres criterios universales: la pronunciación, la etimología y el uso..."* (p.XVI). Y esta última decisión se ha quedado estática frente a esos criterios. Ya no son jerárquicos y dinámicos, sino herméticos. Con lamentaciones sobre los cambios que se pudieron haber realizado y no ejecutaron, no se resuelve nada. Toda voz que asomó la posibilidad de ciertas innovaciones ortográficas fue acallada. La última de ellas, García Márquez, por sus reflexiones en Zacatecas. Se ha perdido la gran oportunidad de haber propuesto cambios ortográficos para concretarlos durante el siglo XXI. ¿Esperaremos medio siglo más para las nuevas normas ortográficas del español?

Bibliografía

Obediente, E. (1986). *Fonética y fonología*. Mérida (Venezuela): Consejo de Publicaciones - ULA.

Obediente, E. (1997). *Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*. Mérida: ULA, Consejo de Publicaciones - CDCHT.

Real Academia Española (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española (1995). *Diccionario de la lengua española*. Edición electrónica. Versión 21.1.0. Madrid: Espasa Calpe. /1992/.

Rosenblat, Á. (1974). *Actuales normas ortográficas y prosódicas de la lengua española.* Barcelona: OEI/Promoción Cultural, S.A.

EL COMPONENTE LINGÜÍSTICO EN UN MODELO COMUNICACIONAL

PABLO ARNAEZ
UPEL-Maracay

RESUMEN

La enseñanza de la lengua se debate, aún en el presente, entre modelos didácticos que, lejos de ayudar a que los aprendientes sean hábiles y competentes en el uso de su lengua, sumen al estudiante en la adquisición de conocimientos y metalenguajes acontextuados y carentes de aplicación. Tomando como punto de referencia los estudios de Hymes (1972), Saville-Torike (1982), Romaine (1984), Páez (1985), Cassany, Luna y Sanz (1994) y Llobera (1995), referidos a la competencia comunicativa y a la enseñanza de la lengua, se propone un modelo comunicacional estructurado en tres componentes: (1) lingüístico, (2) interactivo y (3) sociocultural. No obstante, el presente artículo no abordará los componentes interactivo y sociocultural y se centrará en el componente lingüístico. Es este un componente que requiere ser valorado a la hora de insertarlo en un modelo comunicacional, pues sus conocimientos, aunque se orientan hacia los aspectos fonológicos, gramaticales, lexicológicos y semánticos de la lengua, no dejan de tener su importancia en la comunicación oral y escrita. El dominio del código lingüístico comprende conocimientos sobre el vocabulario, la formación y significado de palabras y oraciones, las convenciones ortográficas y de puntuación, entre otros, que deben ayudar a la formación de hablantes y escribientes más competentes. El problema radica, entonces, en establecer el qué, el

cuándo y el cómo enseñar esos aspectos. En este sentido, se propone la estrategia "Del texto a la gramática, la cual rompe con la enseñanza lineal, memorística y rutinaria de los fundamentos gramaticales de la lengua.

Palabras Claves: Enseñanza, lengua, componente lingüístico, competencia comunicativa

ABSTRACT

The teaching of language is debated, even in the present, among didactics models that far from helping beginners being skillful and competent in the use of their own language, sep the student in the adquisicion of knowledge an metalenguage out of context and lack of application. As a reference, the studies of Hymes (1972), Saville-Troike (1982), Romaine (1984), Páez (1985), Cassany, Luna y Sanz (1994) and Llobera (1995), refered to communicative competence and language teaching, propouse a communicative model structured in three components: (1) linguistics, (2) interactive and (3) sociocultural . Nevertheless, the present article will not cover the sociocultural and interactive components but it is centered in the linguistics components. This is a component that requires being valued at the time to be inserted in a communicational model, because of their knowledge, even though they are oriented through the phonological, gramatical, lexical and semantics aspects of language, they are very important in written and oral communication. The skill of the linguistic code implies knowledge about vocabulary, formation and word meaning and sentence, ortographic rules and punctuation, among others, which help to the speakers and writers training an a more skillful manner, the problem is based on stablishing what, when and how to teach those aspects. In this sense, it is proposed the following strategy "From text to grammar", which breaks with the lineal, memoristics and routinary teaching of the gramatical fundaments of language.

Key Words: Teaching, language, linguistic component, communicative competence,

Introducción

La urgencia de orientar nuestros procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia modelos comunicacionales, tal como lo indican los lineamientos del Currículo Básico Nacional (CBN) y el Proyecto Educativo Nacional (PEN), la conciencia de que el saber comunicar con eficacia se adquiere como se adquieren las estructuras idiomáticas y el convencimiento de que los hablantes requieren de reglas específicas de interacción social y de habilidades necesarias para actuar acertadamente en situaciones diversas, evidencian la necesidad de disponer de un modelo práctico para la enseñanza de lengua materna en Venezuela. Adoptando como base las ideas de Hymes (1972, 1974 y 1984) y el esquema presentado por Saville-Troike (1982) y aceptado por Romaine (1984), proponemos un modelo ecléctico para la enseñanza del español en Venezuela, estructurado en tres componentes: (1) el componente lingüístico, (2) el componente interaccional y (3) el componente sociocultural.

Aunque seguimos, en general, a Saville-Troke en cuanto a los conocimientos que los hablantes comparten en el momento de comunicarse, esto es, conocimientos lingüísticos, destrezas interactivas y conocimientos socioculturales, cada uno de los distintos componentes se ha elaborado y complementado con la experiencia personal y aportes teóricos de Llobera y otros (1995) que han proyectado hacia la enseñanza de la lengua orientaciones sobre la competencia comunicativa, las estructuras textuales, la interacción educativa y otros tópicos de interés. La intención es enriquecer el modelo y hacerlo más útil a los fines eminentemente prácticos de aplicación en las aulas.

Dado que el modelo surge de un enfoque etnográfico y comunicativo, los tres componentes, a partir de los elementos que cada uno integra, conforman un todo en el que mediante la interacción, se deben armonizar el conocimiento de reglas y normas del lenguaje con las destrezas y conocimientos socioculturales requeridos para la comunicación. Ahora bien, a los efectos del presente estudio, de los tres componentes, sólo presentaremos, a manera de propuesta, el

componente lingüístico. Faltaría, en una etapa ulterior, desarrollar cada aspecto y concretarlo en la práctica.

El Componente Lingüístico

Comprende el llamado 'conocimiento lingüístico', es decir, conocimientos fonológicos, gramaticales, lexicológicos, semánticos y textuales que constituyen una parte del código usado en la comunicación. Decimos una parte, porque el código, en su conjunto, está formado por elementos verbales y no verbales.

Elementos verbales

Configuran el lenguaje hablado y el lenguaje escrito (la grafemática), las llamadas señales segmentales o locutivas, que son las señales comunicativas por excelencia y se fundamentan en el código lingüístico, el lenguaje mímico y otros tipos de códigos (morse, tambor, humo, etc.).

De toda la variedad de lenguajes mencionados a los que accede el alumno, la enseñanza formal de la lengua materna se preocupa únicamente por las manifestaciones habladas y escritas, orientando su saber y su saber-hacer hacia las áreas productivas (hablar y escribir) y receptivo-comprensivas (escuchar y leer). También constituyen objeto de su interés, dependiendo de los actores del proceso educativo, el desarrollo del vocabulario, la enseñanza y aprendizaje de las categorías gramaticales y las relaciones sintácticas, el aprendizaje de los roles y de las situaciones que vive el individuo, el descubrimiento y práctica de los factores contextuales y de los elementos que permiten la transmisión del mensaje.

Aunque no es pretensión de este artículo elaborar una distribución sistemática y progresiva de los elementos mencionados, puesto que hay propuestas previas y ¡olvidadas! (cfr. Páez, 1985), nos permitimos acotar, siguiendo en ello a Roldán (1980: 139-143), que el pedagogo de la lengua debe tener en cuenta tanto la psicolingüística del desarrollo del niño como la información proveniente de la etnografía de

la comunicación. Respecto de lo primero podemos tomar como ejemplo los estudios y experiencias que en el campo de la "lectura comprensiva" y de la "escritura coherente" se vienen realizando en nuestro medio docente y cuyos resultados deben incorporarse a la enseñanza de la lengua (cfr. Trabajos de Grado, ponencias e investigaciones presentadas en los Endiles, en AsoVAC, en las Jornadas Regionales de Lengua y Literatura y en otros eventos lingüísticos). Y en cuanto a la Etnografía de la Comunicación, como fuente de información para el docente, merece la pena destacar que, en la enseñanza de la lengua en Venezuela, su valoración y su uso no tienen cabida en ella.

No obstante, si se tomasen en cuenta las interacciones verbales de los alumnos en diversas situaciones concretas de comunicación (aula, seccional, servicio de orientación, visita al médico, sacar la cédula, comidas, elaboración de textos diversos...), entonces el docente podría incorporarlas a la programación y el discente mejoraría su comprensión de la lengua en función del uso. En otras palabras, la actividad comunicativa se realizaría mediante lo que Coseriu (1978: 20 y sgs.) denomina 'saber elocucional', esto es, "una serie de normas de conformidad con la expresión con ciertas normas lógicas de 'coherencia' –en particular, normas de enlace apropiado, de no contradicción y de no tautología- que en principio (es decir, salvo suspensión 'histórica' o intencional) son válidas para todo discurso en cualquier lengua" (p.20). De tal manera que ciertas expresiones ("Los cuatro apóstoles son tres, Pedro y Andrés"...), además de violar o no las normas sintácticas, violan las normas del 'saber elocucional".

Elementos no verbales

Comprenden esencialmente los factores 'suprasegmentales o prosódicos', elementos que afectan a los segmentos de la cadena hablada: acento, tono, voz, altura, entonación y duración; y los elementos 'paralingüísticos', que como dice Abraham (1981:346), son "factores que no siendo propiamente lingüísticos proporcionan una determinada matización al acto de habla (susurrar, gritar, reír, silbar, entre otros)". El dominio de los primeros es de gran utilidad en la enseñanza de la expresión oral en la Educación Básica por cuanto coinciden en la

adecuada comprensión del mensaje emitido y contribuyen al mejor conocimiento de ciertos contenidos programáticos, especialmente al estudiar las oraciones según la actitud del hablante.

Además de los elementos mencionados, existe una serie de códigos no verbales: el código háptico (contacto físico mediante besos, abrazos, contactos manuales, ...); el código proxémico (relaciones de proximidad o lejanía entre los individuos en contexto de situación); el código kinésico (movimientos y posiciones del cuerpo y de la cabeza y disposición de los mismos en posición de reposo o de locomoción); el código gestual (conformación de los bazos, las manos, la boca, los labios, el ceño, ...) y la conducta visual que comprende la existencia o no de la mirada, la mayor o menor duración del contacto visual, la apertura de los párpados y otras manifestaciones. Todos ellos, en la práctica, tienen escasa aplicación en el aula, aunque sería conveniente aprender a usarlos, pues ofrecen una gran riqueza comunicativa en las relaciones interpersonales y sociales. En los programas de Lengua Materna de la Tercera Etapa de Educación Básica (1985b), todavía vigentes, el objetivo 3.3., que se refiere al trabajo con títeres y a las representaciones teatrales, se presta, por ejemplo, para hacer hincapié en el valor comunicativo que aportan los códigos no verbales en ciertas áreas. Otro tanto se podría decir de los objetivos 1.1. y 1.2. que abordan la expresión oral en situaciones estructuradas y no estructuradas.

Variedades y niveles de la lengua

Otro elemento importante a tener en cuenta dentro de este componente radica en el conocimiento que el hablante tiene del conjunto de variedades lingüísticas y su significado en situaciones particulares. Se incluye este aspecto, porque se requiere que los docentes de Lengua Materna, además de enseñar la variedad estándar formal -actividad prioritaria de la asignatura Lengua y Literatura- adquieran conciencia de que no se deben rechazar las variedades habladas que el alumno trae a la escuela, pues a mayor dominio de variedades, mayor número de posibilidades tiene a la hora de comunicarse.

La variedad, según Berruto (1979:25): **Es el conjunto de modos diversos y determinados de usar una lengua, reconocible por una serie de rasgos de todos o de algunos niveles de análisis (fonología, morfología, léxico, textualidad) que lo codifican y diferencia de otros conjuntos de modos, y dotado de una cierta homogeneidad de recurrencia en concomitancia con ciertos rasgos sociales y diversas clases de situaciones.**

En atención a esta caracterización, entendemos que el uso del código requiere de un dominio de la variabilidad de la lengua por parte del hablante, el cual lo pondrá en actuación y seleccionará dependiendo de sus relaciones interpersonales y sociales. Dicha variabilidad responde a factores muy diversos: el espacio, el tiempo, lo social y lo funcional-situacional.

a) La variación en el espacio genera las variedades diatópicas, las cuales se relacionan con la distribución territorial e indican procedencia geográfica de los hablantes: dialectos, hablas locales e idiolectos. Sobre este primer tipo de variedades, nuestra escuela, signada todavía por un prescriptivismo academicista y ungida para enseñar (¡relativamente¡) la variedad formal o estándar, deja de lado e incluso desvaloriza el uso de estas variedades geográficas. Aun cuando debemos admitir que la educación escolarizada prioriza y se encarga de la enseñanza de la variedad formal, no es menos cierto que el alumno ya trae al aula otras variedades, niveles y registros (dialectos, habla popular, habla escatológica, ...) que al unirse con la nueva variedad, en proceso de apropiación, enriquecen su competencia comunicativa.

b) La variedad temporal nos ubica en el tiempo en que se sitúa el hablante y nos remite a aspectos diacrónicos y sincrónicos de la lengua. Este tipo de variedades encuentra explicación y estudio en el ámbito de la Educación Superior y no en la concepción actual de la Educación Básica.

c) La variación social origina variedades diastráticas y produce información sobre las clases sociales y económicas y el universo

profesional de los hablantes: la variedad culta, la variedad popular y las jergas (hamponil, estudiantil, patoteril,...). Tampoco este tipo de variedades es abordado expresamente en la escuela venezolana, con excepción del habla culta (variedad formal).

El habla popular está estigmatizada como proveniente de gente 'inculta', vulgar y de baja condición social y, por consiguiente, se la desprecia a pesar de que en Venezuela no resulta fácil deslindar entre la variedad culta informal y la variedad popular con base en parámetros de uso (cfr. Obregón, 1983:31-34).

Respecto de las jergas, sólo accidentalmente son tratadas cuando se hacen simulaciones correspondientes al objetivo 1.1. de la expresión oral, respetando, por ejemplo, las formas de habla propias del hampón, del policía, del drogómano o del estudiante, y cuando se leen o representan obras literarias (objs. 3.1., 3.2. y 3.3., Ministerio de Educación, 1985b)) que ofrecen en sus textos jergas especializadas.

d) El cuarto tipo de variación es el que depende de la función perseguida por el hablante y de la situación en la que se encuentra. Es conocida por algunos autores (Hudson, 1981), como registros o niveles y su mayor dominio incidirá en la adecuación pertinente a la hora de enfrentarse a situaciones comunicativas complejas. El hablante seleccionará, dentro de la gama de opciones que la lengua le ofrece, el registro que mejor se ajuste a la situación comunicativa específica.

La lengua varía en relación con el comportamiento social y es precisamente la sociedad la que determina los registros, pues forman parte del conocimiento cultural que los pueblos tienen, de tal manera que, en la medida que cambie el papel social que un hablante desempeña y se modifiquen las situaciones, en esa misma medida cambiarán también los registros. En el acto comunicativo, los registros admiten grados de formalización, abarcando una gama que va desde la máxima formalización (registro o nivel formal), a la más espontánea (registro o nivel íntimo), pasando por los registros o niveles informales o coloquiales y familiares.

En la educación formal, de la escala de registros mencionados, solamente se enseña el registro formal, ya que es el que se usa en las situaciones sociales formales. Así por ejemplo, toda la correspondencia dirigida con la finalidad de obtener empleo, de solicitar algún servicio, debe estar redactada en la variedad formal y el alumno debe conocerla y saber utilizarla en la práctica. Otro tanto diríamos de los textos académicos que debe usar el estudiante en sus interacciones de aula. Y es aquí donde la escuela, y de manera especial la asignatura de Lengua y Literatura, debe cumplir su verdadero rol, pues si un estudiante es capaz de manejar la variedad formal, sabe seleccionar la variedad adecuada, se ubica en el contexto situacional y domina los códigos no verbales, entonces mejorará su interacción social y su competencia comunicativa se hará más amplia y cohesiva.

Ahora bien, la lengua, a pesar de ser considerada por Saussure (1967) como sistema abstracto perteneciente a una determinada comunidad, constituye un instrumento de comunicación que se revitaliza y se enriquece en la medida en que los usuarios hacen uso de ella. En razón de este valor comunicacional de la lengua, es pertinente considerar, dentro del componente lingüístico, el conjunto de elementos pertenecientes a un evento comunicativo y que toman parte en los intercambios verbales entre los miembros de una comunidad lingüística. Todo evento comunicativo ocurre dentro de una situación o contexto social (fiesta, ceremonia religiosa, clase, juicio, etc.) y se realiza a través del acto o instancia comunicativa, esto es, "una función interaccional simple, un enunciado referencial, una exigencia o una orden y puede ser verbal o no" (Saville-Troike, 1982:30).

Por evento comunicativo vamos a entender una actividad de interacción comunicativa que se efectúa dentro de una situación. Cada evento implica comienzos y finales identificados con facilidad y en ellos se debe repetir una serie de patrones que los hace reconocibles. Además, cada evento expresa idea de conjunto al exigir una configuración caracterizada por el mismo tópico, los mismos participantes, la misma variedad lingüística, el mismo ambiente y las mismas reglas de interacción.

Veamos, a continuación, ese conjunto de elementos que describe Hymes (1972) y que nosotros presentamos muy sucintamente en diez.

Factores del evento comunicativo

A partir de los estudios etnográficos de Hymes, distintos han sido los autores que han considerado el evento comunicativo y sus componentes. Saville-Troike (1982) y Romaine (1984) los describen muy sucintamente; Tusón Valls (1993) y Arnáez (1993) los analizan desde la perspectiva de su relación con la enseñanza de la lengua. En esta oportunidad, simplemente los delinearemos. Para una visión más completa de este aspecto (cfr. Arnáez, 1999).

1.- La forma del mensaje

Comprende los códigos verbales y no verbales, dando preferencia, como lo propone la educación formal venezolana en sus metas generales, al desarrollo de la expresión oral y escrita, así como al logro de una lectura comprensiva y crítica.

2.- El contenido del mensaje

Constituye el tópico, foco referencial o conjunto de ideas que en torno a un tema previamente seleccionado manifiesta alguien con una intención determinada y dirigido a un lector real o virtual. Viene a ser el meollo de la comunicación sobre el cual se pretende escribir y configura, junto con la forma, los elementos esenciales del evento comunicativo.

3.- El ambiente

Se refiere al contexto físico temporal y espacial en el que ocurre la comunicación; al contexto psicológico, por cuanto debe tener en cuenta las situaciones o circunstancias emocionales que ocurren en el acto comunicativo (dolor, odio, amor, rencor, alegría, etc.). y al contexto sociocultural que diferencia a unas personas de otras.

4.- Los participantes

Tradicionalmente, según los distintos modelos de comunicación, se han considerado dos participantes: emisor y receptor. Sin embargo, Hymes distingue cuatro participantes: hablante o emisor, referidor, oyente o receptor y destinatario a los cuales se les debe categorizar según variables sociales (edad, ocupación, sexo, parentesco...) y variables interaccionales (superior, inferior, igual, neutral).

5.- El propósito

En nuestra educación formal, como objetivo ideal, a través del acto comunicativo escrito, se pretende lograr una mejor comunicación. Sin embargo, en la praxis, la acción del alumno se orienta más hacia la obtención de una calificación numérica por su escrito que hacia el fin comunicacional en sí y el quehacer docente se limita a un conjunto de buenos deseos y algunos ejercicios esporádicos, pero dista mucho de una práctica permanente y orientada en la actividad redaccional.

6.- El modo del mensaje

Implica el tono, si es serio, burlón, cálido o espontáneo y el grado de verbalidad que se incorpora a lo no verbal.

Pretender que el aula de clase sea el crisol donde se depuren todos estos modos de los que disponemos para manifestar el mensaje es utópico. La realidad es que unos tienen mayor aplicabilidad que otros en el recinto escolar. Hay oportunidades, aunque no muchas, para las 'simulaciones', las 'representaciones teatrales' y los 'escritos literarios' donde los tonos trágico, dramático, épico, lírico, humorístico, irónico y oratorio pueden encontrar cabida y realización. En otros momentos, otras áreas del conocimiento y actividades (ensayos, proyectos de investigación, laboratorio...) facilitarán el uso de los tonos: científico o polémico. Sin embargo, es el tono serio y el didáctico, por su formalidad y por ser los que predominan en las discusiones y exposiciones, en las pruebas, en los informes y en los textos escritos, los que requieren de una mayor atención y dedicación por parte de todos los docentes, pues

la competencia en el uso adecuado de la lengua no es privativo de los docentes de lengua. Y al caso viene el recordar una máxima muy repetida en los manuales de didáctica: "todos los profesores son maestros de Lengua" (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 26).

7.- El canal

Es el medio oral, escrito, telegráfico, mímico, figurativo o caricaturesco escogido para la ejecución del acto comunicativo. De todos los canales señalados, son el oral y el escrito los que se convierten en los vehículos esenciales en la interacción docente-alumno, en el aula. Todo el programa de la asignatura Lengua y Literatura se centra en desarrollar habilidades en las áreas productivas (hablar-escribir) y receptivas (escuchar-leer).

8.- Los géneros

Son estructuras o formas elocutivas mediante las cuales nos comunicamos. No pretendemos entrar aquí a discutir una determinada tipología textual. Lo cierto es que los Programas del Lengua y Literatura, del Currículo Básico Nacional (CBN) de 1997, aspiran a que los estudiantes de la Primera y Segunda Etapa se comuniquen con textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instruccionales. Lo cual no es óbice para aproximarnos a otros textos: carta, diálogo, fábula, leyenda, mito, informe, etc.

9.- Las reglas de interacción

Son las normas que deben observar los usuarios de la lengua en el momento de la comunicación. La escuela hace hincapié con mayor insistencia en las reglas interactivas necesarias para la conversación: no interrumpir, pedir el derecho de palabra, mirar al hablante, cuidar el tono de voz, etc.; pero no sucede lo mismo a la hora de tomar en cuenta las diferentes condiciones o reglas formales de la interacción escrita. Es importante destacar, a manera de síntesis, que el escritor, en general, y el estudiante, en el medio educativo, a la hora de formalizar su comunicación, deben considerar: el mundo de relaciones que existe

entre las personas de una comunidad (posición social, prestigio, poder, solidaridad, etc.); la presencia de alguna necesidad, propósito, meta o intención que se persigue al escribir; la convención de normas y roles aceptados por los miembros comunitarios que entran en relación; el uso del mismo sistema de comunicación con el que se pretende interactuar; la consideración del aquí y el ahora de la interacción y el conocimiento de la superestructura del texto utilizado como instrumento de comunicación (ver Arnáez, 1998).

10.- Las normas de interpretación

Para Tusón Valls (1993, p. 66) "Las normas de interpretación se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar tanto lo dicho como lo no dicho".

Los seres humanos nos desenvolvemos socialmente dentro de un sistema de creencias, de valores y de presuposiciones culturales, de derechos y de responsabilidades. El mayor y mejor conocimiento y dominio de este conjunto de normas hará más viable la comunicación y más expedita la interacción entre los miembros de un determinado conglomerado social. La concepción del mundo que posean las personas, la capacidad de discernimiento de las estructuras sociales (políticas, económicas, culturales, etc.) y la comprensión de los valores y creencias de los individuos y de los pueblos deben interpretarse bajo el prisma del entorno social y de las situaciones de uso donde las personas emplean la lengua para entrar en interrelaciones con los demás seres. La escuela debe lograr una aproximación a las normas de interpretación a través de ciertas Áreas del Conocimiento (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación para el trabajo, Artes plásticas, etc.) para que la lengua se convierta en una dimensión educativa que impregne a las demás disciplinas y en la herramienta adecuada para ordenar el pensamiento, comunicarse, aprehender el mundo y transmitir conocimientos.

Hasta aquí, en forma esquemática, los conocimientos lingüísticos mínimos que el docente debe facilitar al estudiante en el acercamiento sistemático, programático y formal a su lengua. No obstante lo dicho, esto no resuelve el problema y siguen cuestionándonos las preguntas de

BEST COPY AVAILABLE

¿qué, cómo y cuándo enseñar los conocimientos asignados al componente lingüístico?.

El qué nos viene ofrecido por los Programas de Lengua y Literatura del Currículo Básico Nacional de 1997 (CBN). Sin que pensemos que los Programas, instrumentos didácticos de ayuda para el docente, son la panacea para resolver todos los problemas en el uso de la lengua, debemos admitir que ofrecen una programación teórica progresiva que toma en cuenta tanto el grado de dificultad del conocimiento como el nivel de madurez de los estudiantes.

El docente es el llamado a hacer el uso adecuado y pertinente de estos instrumentos. No se puede negar que los nuevos programas presentan unas áreas cognoscitivas muy en consonancia con las teorías más actualizadas del saber lingüístico. El problema, a nuestro entender, está en el maestro, en su motivación, en su preparación, en su saber-hacer con las herramientas que le ofrecen las nuevas teorías del aprendizaje, de la psicología y de la lingüística. Como estamos intentando comprender el qué enseñar, detengámonos brevemente en el propósito (p. 95) y en los Bloques de Contenidos (p. 96) que nos ofrecen los nuevos programas de la Primera Etapa de Educación Básica del CBN.

El propósito de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua que pretende alcanzar el Programa de Lengua y Literatura de la Primer Etapa (1º, 2º y 3er. grado) y que aparece en "La presentación del área de Lengua y Literatura", es:

Lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno atendiendo a los procesos de comprensión y producción en el lenguaje oral y escrito, tomando en cuenta el uso de los registros adecuados para cada contexto situacional. En esta primera etapa de alfabetización, se considerará como propósito esencial la adquisición y progresivo desarrollo de competencias para la lectura comprensiva y para la expresión e interacción comunicativa apropiada, a través de la oralidad y la escritura de diversos tipos de textos, así como, el acercamiento y paulatina interacción con la literatura como fuente de disfrute y recreación. (1997, p. 95).

Su simple enunciado constituye un compendio del enfoque, los contenidos y la orientación que debe regir el área de Lengua y Literatura (cfr. Arnáez, 1999b).

Por su parte, los contenidos de los actuales programas están orientados a enraizar y cimentar en los niños las áreas productivas (hablar y escribir) y receptivas (escuchar y leer) del lenguaje de una manera activa.

Están estructurados en cuatro bloques (CBN, 1997, pp. 96-98):

* El intercambio oral
* ¡A leer y a escribir!
* Reflexiones sobre la lengua
* Literatura: el mundo de la imaginación

De los dos primeros, mucho se ha dicho y escrito y para constatarlo basta revisar la bibliografía especializada. El cuarto bloque Literatura: el mundo de la imaginación viene a llenar un vacío, en los diseños curriculares y en las aulas de muchas de nuestras escuelas. Los niños de siete, ocho y nueve años son los beneficiarios directos de este nuevo contenido. Ojalá que ayude a incrementar la creación, la recreación y el mundo de posibilidades para disfrutar, soñar y vivir experiencias nuevas.

Me detendré brevemente en el tercer bloque, por cuanto se refiere más en concreto al componente que estoy tratando. El tercer bloque Reflexiones sobre la lengua supone, tanto para el docente como para el discente, un aporte significativo. Dentro del plan de estudio marca un hito al deslindar claramente la diferencia existente entre "enseñar gramática" y "reflexionar sobre la lengua". Con los Programas de Lengua del Diseño Curricular anterior (1985/87) sucedió algo curioso que los mismos participantes de los talleres de implantación reseñaron en sus observaciones: para unos la gramática había salido de vacaciones, para otros, sin la gramática no tenía razón de ser la enseñanza de la lengua materna. Los latinos decían "in medio virtus", esto es, "en el medio la virtud" y, a nuestro parecer, es lo que pretenden lograr los nuevos

programas; no porque propicien un eclecticismo tibio e intrascendente, ni porque quieran fungir de árbitros en una querella en la que con frecuencia priva más lo pasional que lo racional, sino porque la realidad pedagógica y lingüística así lo exigen. Es cierto, no se debe enseñar gramática, per se, en los tres primeros grados de nuestra Educación Básica, pero sí se debe reflexionar sobre la lengua. Permitamos que "el niño descubra, gradualmente, el funcionamiento de su lengua" (Programas de Lengua y Literatura de 1º, 2º y 3er. Grado). Como dice Krashen (1984), citado por Cassany (1989, p. 83), "Enseñar gramática tiene dos utilidades: aprender a corregir y aprender la estructura de la lengua".

Presentado el qué, veamos a continuación el cómo. A propósito de este aspecto, leemos en la Presentación del Área de Lengua y Literatura (p. 94), del CBN:

La orientación del área se fundamenta en las teorías relacionadas con el desarrollo evolutivo del niño y el aprendizaje significativo (Vygotsky, Piaget, Ausubel) y en los nuevos aportes de la lingüística. Entre estos aportes destacan las propuestas teóricas y metodológicas de la Psicolingüística que explican los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje; la variabilidad derivada del uso de la lengua en diferentes contextos comunicativos, eje central de la Sociolingüística (Labov, Hymes), la atención a las diversas funciones del lenguaje de los niños (Halliday). Asimismo, se atiende a la intencionalidad comunicativa propia de todo acto de habla, uno de los temas de reflexión de la Pragmática y al texto como unidad básica de la comunicación humana, centro de las proposiciones de la Teoría del Texto.

Globalmente considerados, los programas proponen el uso del enfoque funcional comunicativo como el más adecuado para orientar la enseñanza de la lengua materna. Desde inicios de la década de los ochenta con las obras de Obregón (1983) y Páez (1985), son muchos los estudios que, en esta dirección, se han desarrollado en Venezuela (ver Amáez, 1993). Sin embargo, por tratarse del componente lingüístico y de todo lo relacionado con los aspectos gramaticales, nosotros proponemos la estrategia: Del texto a la gramática, como una forma de

que los niños, adolescentes y jóvenes reflexionen sobre la lengua a partir de sus propias producciones orales y/o escritas.

Ahora bien, cómo proceder:

a) Se parte del texto escrito o de la grabación de una conversación o exposición como unidad significativa.
b) Se analiza el texto a partir de tres niveles: (1) Estructural: macronivel (Superestructura) y micronivel (morfología, sintaxis, léxico); (2) Semántico y (3) Formal (fonología, ortografía, presentación y legibilidad).
c) Los propios alumnos descubren las fallas o deficiencias que presenta el texto analizado.
d) Se hacen las explicaciones pertinentes de los aspectos estructurales, semánticos y formales que lo requieran.
e) Se van anotando en un cuaderno los contenidos conceptuales que progresivamente se vayan clarificando.
f) Rescribir el texto tomando en consideración los aspectos analizados.

Se debe entender que enseñar lengua no es sinónimo de enseñar gramática, que la lengua no podrá ser estudiada en forma descontextualizada, que la gramática no será el único marco de referencia a partir del cual se organizan y estudian los medios lingüísticos y que la construcción, formalización y generalización de los fenómenos lingüísticos no podrán efectuarse a espaldas de la conducta y de las actuaciones de los usuarios y de las situaciones comunicativas.

Y para culminar debemos referirnos al cuándo. Los diversos contenidos lexicológicos y estructurales de la lengua se deben enseñar respetando los niveles de maduración de los niños y los grados de escolaridad. Para ello nuestra Educación Básica se estructura en tres etapas: Primera (1º, 2º y 3er. Grado), Segunda (4º, 5º y 6º) y Tercera (7º, 8º y 9º). Las dos primeras son denominadas por el CBN etapas de integración e interrelación y, en ellas, los alumnos desarrollan las operaciones intelectuales concretas, basadas en la clasificación y ordenamiento de la realidad y de sus objetos. La Tercera, identificada como la etapa de la independencia, es definida por Piaget (1981, p. 15), como "El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la

301

formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de adultos". Es cierto que los programas marcan una cronología programática, pero serán la realidad de cada grupo y la interacción permanente entre docente y alumnos, las que impondrán el 'tempo' apropiado para viabilizar los conocimientos lingüísticos.

Conclusiones

En las páginas precedentes, hemos descrito de manera sucinta los conocimientos a los que debe acceder el usuario de la lengua para hacer un uso adecuado de la misma. Se ha hecho hincapié en los conocimientos verbales por ser los que la escuela utiliza más frecuentemente. Sin embargo, no se pueden obviar los no verbales, ya que hay silencios, posturas y gestos, con frecuencia, más elocuentes que mil palabras.

Creemos que todos estos conocimientos lingüísticos y extralingüísticos mencionados proporcionan al educador informaciones indispensables para planificar y organizar una enseñanza más acorde con un enfoque comunicacional y, a su vez, propiciar un aprendizaje funcional de la lengua en las situaciones y eventos de clase.

También se ha podido constatar que los factores que intervienen en el acto comunicativo escrito, aun cuando algunos, analíticamente estudiados, proyectan cierta sensación de autonomía, en la praxis pedagógica, no se pueden aplicar de manera aislada; existe entre ellos una vinculación que los hace interdependientes y complementarios, de tal manera que las modificaciones efectuadas en uno de ellos repercuten en los restantes factores.

Serán las construcciones escritas y orales de los usuarios las que nos permitirán aproximarnos a la norma gramatical y contrastar norma y uso. Además, es conveniente conocer los elementos que intervienen en el evento comunicativo, internalizarlos y practicar las operaciones estructurales, sintáctico-morfológicas, lexicológicas y formales que dan coherencia y adecuación a un texto.

302

La escuela debe rescatar el valor y la importancia de la enseñanza de los conocimientos lingüísticos en cuanto instrumentos que nos pueden ayudar a entender mejor nuestra propia lengua y evaluar nuestras propias producciones.

Las ideas aquí esbozadas tienen repercusiones e implicaciones para todos los que estamos involucrados en el hecho educativo y su valoración debe proyectarse: (a) en la enseñanza de la Lengua Materna que, además de Área de Conocimiento, debe ser considerada como una dimensión educativa que impregna todas las áreas del saber; (b) en la formación del docente; (c) en el conocimiento de los programas y (d) en la práctica didáctica del componente lingüístico.

Referencias

Abraham, W. (1981). **Diccionario de Terminología Lingüística Actual**. (F. Meno Blanco, Trad.). Madrid: Gredos.

Arnáez, P. (1993). **El desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela básica venezolana: evaluación de programas y de trabajos escolares.** Tesis de Maestría no publicada, UPEL-IPMAR. Maracay.

Arnáez, P. (1997). La enseñanza de la Lengua Materna. **Clave, Nº 6**, pp. 13-23. Caracas: ASOVELE.

Arnáez, P. (1998). Interacción, comunicación y escritura. **Letras, Nº 56**, pp. 107-120. Caracas: UPEL-IPC-CILLAB.

Arnáez, P. (1999). Evento comunicativo y escritura. **Letras, Nº 59**, pp. 143-165. Caracas: UPEL-IPC-CILLAB.

Arnáez, P. (2000). El Docente, el Currículo Básico Nacional (CBN) y los Programas de Lengua y Literatura. **Investigación y Postgrado**, Vol. 15, **Nº 1**, pp. 265-290 Caracas.

Arnáez, P. (En imprenta). La Reforma Educativa en Venezuela: Presente y Futuro. **Clave.**

Bauman, R. y Scherzer, J. (Eds.). (1974). **Explorations in the Ethnography of Speaking.** London: Cambridge Univesity Press.

Berruto, G. (1979). **La Sociolingüística**. (S. Mastrángelo, Trad.) México: Nueva Imagen.

Cassany, D. (1989). **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. (4ta. reimpr.). Barcelona: Paidós.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). **Enseñar Lengua**. Barcelona: Graó.

Coseriu, E. (1978). **Gramática, Semántica, Universales.** (M. Martínez, rad.). Madrid: Gredos.

Hudson, R.A. (1981). **La Sociolingüística.** (X. Falcón, Trad.). Barcelona: Anagrama.

Hymes, D. (1964). "Hacia etnografías de la comunicación". En Garvin y Lastra (Comps.), **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística**. (pp. 48-90). México: UNAM, 1974.

Hymes, D. (1968). **La sociolingüística y la etnografía de la comunicación**. (Material mimeografiado).

Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory". In Huxley and Ingram (eds.), **Language Acquisition Models and Meth*ods***. New York: Academic Press.

Hymes, D. (1972). "Models of the interaction of lenguage and social live". In Gumperz and Hymes (eds.), **Directions in sociolinguistic**. (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hymes, D. (1974). "Ways of Speaking". In Bauman and Sherzer (eds.), **Explorations in the ethnography of speakins**. (pp. 433-451). London: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1979). "Lenguage in education: forward to fundamentals. In Garnica and King (eds.), **Language. Children and Society. The effects of social factors on Children Learnig to Commun*icate***. (pp. 1-19). Oxford: Pergamon Press.

Hymes, D. (1984). **Vers le competence de communication**. París: Hatier-Credif.

Llobera, M. (Coord). (1995). **Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.** Madrid: Edelsa.

Ministerio de Educación. (1985a). **Programa de Estudio. Tercero, Cuarto, Quinto y Sexto Grado**. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación. (1985b). **Programa de Estudio y Manual del Docente. Castellano y Literatura. Tercera. *Etapa***. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación (1997). **Currículo Básico Nacional. Programas de Estudio de Educación Básica. Primera Etapa.** Caracas: Autor.

Obregón, H. (1983). **Hacia la Planificación del Español de Venezuela y la Determinación de una Política Lingüística.** Caracas: IPC.

Páez, I. (1985). **La Enseñanza de la Lengua Materna: Hacia un Programa Comunicacional Integral.** Caracas: IPC.

Piaget, J. (1981). **Seis Estudios de Psicología.**(12ª ed.). (N. Petit, Prad.). Barcelona: Seix Barral.

Roldán, J:A: (1980). **Lenguaje y Educación.** (M.A. Pujol, Trad.). Barcelona: Edit. Médica y Técnica.

Romaine, S. (1984). **The language of children and adolescents**. Oxford and New York: Basil Blackwell.

Saussure, F. De (1967). **Curso de Lingüística General.** (6ª ed.).(A. Alonso, Trad.). Buenos Airesx: Losada.

Saville-Troike, M. (1982). **The Ethnoghraphy of communication**. Oxford and New York: Basil Blackwell.

Tusón Valls, A. (1993). "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua". En Lomas y Osoro (comps.), **Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**. (pp. 55-69). Barcelona: Paidós.

Vásquez, D. y Pérez, A. (1998). "Gramática textual y gramática oracional: un enfoque integrador para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de educación superior". **Letras**, Nº 57, pp. 53-71. Caracas: UPEL-IPC-CILLAB.

306

Autores

Giovanni Parodi Sweis. Magíster en Lingüística Aplicada y Doctor en Lingüística, Universidad de Chile. Cargo actual: Profesor Titular, Jornada Completa Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso - CHILE UCV. Director Programas de Postgrado en Lingüística, UCV. Área de Investigación: Lingüística del discurso, Psicolingüística. E-mail: gparodi@ucv.cl Dirección: Brasil 2830, 9º piso Dirección de Postgrado en Lingüística Valparaíso, Chile.

Yajaira Palencia. Maestra normalista (1964). Egresada del Instituto Pedagógico de Caracas como Profesora en las Áreas de Lengua y Latín (1997). Magister en Lingüística (IPC 1998). Docente del Instituto Pedagógico de Caracas desde 1977 hasta 1998. Con una amplia gama de artículos en revistas especializadas. Autora del libro **El docente de la Tercera Etapa de Educación Básica y su desempeño como lector y facilitador de la instrucción en lectura.** (FEDEUPEL, 1997). Se ha desempeñado como facilitadora de talleres en relación con la enseñanza de la lengua.

Luis Barrera Linares. Narrador, crítico y columnista de prensa. Profesor Titular de la Universidad Simón Bolívar (Sartenejas, Edo. Miranda). Realizó estudios de Lengua Castellana y Literatura (Universidad Pedagógica, Caracas, 1976), con estudios de especialización en la Escuela de Investigación OFINES (Madrid, España, 1978), y de Maestría en Lingüística de la Universidad de Essex (Colchester, Inglaterra, 1985), , y de Doctorado en Letras (Universidad Simón Bolívar, Caracas – Venezuela, 1993). Profesor invitado de Postgrado y conferencista de varias universidades venezolanas (UCV, UDO, ULA, UCAB, UPEL), así como también de la Universidad Civil de Salamanza (España) y la Universidad Autónoma de México e Investigador visitante de las Universidades de Ottawa y Carleton (Canadá, 1994). Ponente y conferencista en diversos eventos profesionales de lingüística y literatura, nacionales e internacionales y es autor de diversos artículos en revistas arbitradas

307

especializadas (nacionales e internacionales), relacionados con la investigación lingüística y literaria, tanto en Psicolingüística y adquisición del español como en narratología y literatura venezolana, áreas en las que ha publicado múltiples libros. Ha recibido diversos reconocimientos académicos y literarios

Sergio Serrón Martínez. Profesor Titular de la UPEL, coordinador del CILLAB y del Programa de Maestría en Lingüística en el IPC; director de Letras, co-editor de Clave, colabora en múltiples revistas especializadas como articulista, reseñista, árbitro y miembro de los consejos editoriales, tiene varios libros publicados, especialmente en áreas de enseñanza de la lengua, alfabetización y planificación lingüística. jis1@telcel.net.ve

Arturo Linares Rivas. Licenciado en Letras y Magister Scientiae en Educación, mención Enseñanza del Castellano. Profesor titular de la Universidad de Los Andes y Coordinador del Laboratorio de Investigación Lingüística de la ULA Táchira. Es autor del libro *La puntuación en el español*, del texto *Hacia una competencia ortográfica integral y* de varios artículos, en revistas nacionales, sobre enseñanza de la lengua.

Pablo Arnáez Muga. Profesor Titular de pre y postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y de la Universidad de Carabobo. Excoordinador de la Maestría en Lingüística y de Líneas de investigación en Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hugo Obregón Muñoz (CILLHOM). En la actualidad investiga en el área de la didáctica y de las estrategias para incentivar la escritura en el aula (Educación Básica) y sobre el Nuevo Currículo Básico Nacional (CBN) y la Enseñanza de la Lengua Materna. Ha presentado conferencias y ponencias en eventos especializados y colabora con Investigación y Postgrado, Letras, Clave, Paradigma, Urdimbre, Enfoques y otras revistas especializadas.

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN

Los artículos que se envíen a la revista **Letras** deberán reunir las siguientes condiciones. De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.

2. Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta, solicitando que sea sometido a arbitraje para estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista. Debe contener información sobre: a) título del artículo; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en instituciones otorgantes, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas); y d) compromiso para fungir como árbitro en su especialidad.

3. El artículo debe poseer título y resumen en español e inglés. La extensión del mismo debe ser de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y debe especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores.

4. Deben enviarse original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberán estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas a doble espacio (más 3 para bibliografía). Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la revisión definitiva, luego del proceso de arbitraje.

5. En cuanto a la estructura del texto, en una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

6. En lo que respecta a las citas, debe seguirse el sistema de la APA.

7. El proceso de arbitraje contempla que tres (03) jueces evalúen el Trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de unos cuatro (04) meses para que los especialistas formen los juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, este tránsito puede demorar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en diskette 3 ½, en programas compatibles con Word for Window 3.0 (especificar en etiqueta), junto con una impresión en papel. De no hacerlo en este período, la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición. En esta versión, no debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo), es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.

8. En el diskette, se deben seguir las siguientes orientaciones tipográficas: sin adorno de impresión (subrayado, negrilla, cursiva, tamaños, fuentes), sin tabulaciones ni sangrías, evitar mayúsculas continuas y centrados, sin espacios doble ni interlineados especiales. La Coordinación se encargará de darle coherencia a la presentación del número de la revista a ser publicado.

9. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar separados del texto y numerados. En el desarrollo debe especificarse el lugar donde deben aparecer (por ejemplo, aquí gráfico 1).

10. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su impresión podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática y diversidad de perspectivas. Posteriormente, el plazo de estampación puede durar unos cuatro (4) meses más.

11. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación sólo manifiesta que los artículos no fueron aceptados. No se devolverán originales.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"

Este libro se terminó de imprimir
en los talleres de
Servi-k, c.a.
Servicio Gráfico Digital
Teléfono: 693.69.50
en papel Saidman Ivore
en el mes de Septiembre de 2002
Caracas-Venezuela

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS
SUBDIRECCION DE INVESTIGACION Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN.
ORGANO DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS
Y LITERARIAS "ANDRES BELLO"

314

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").